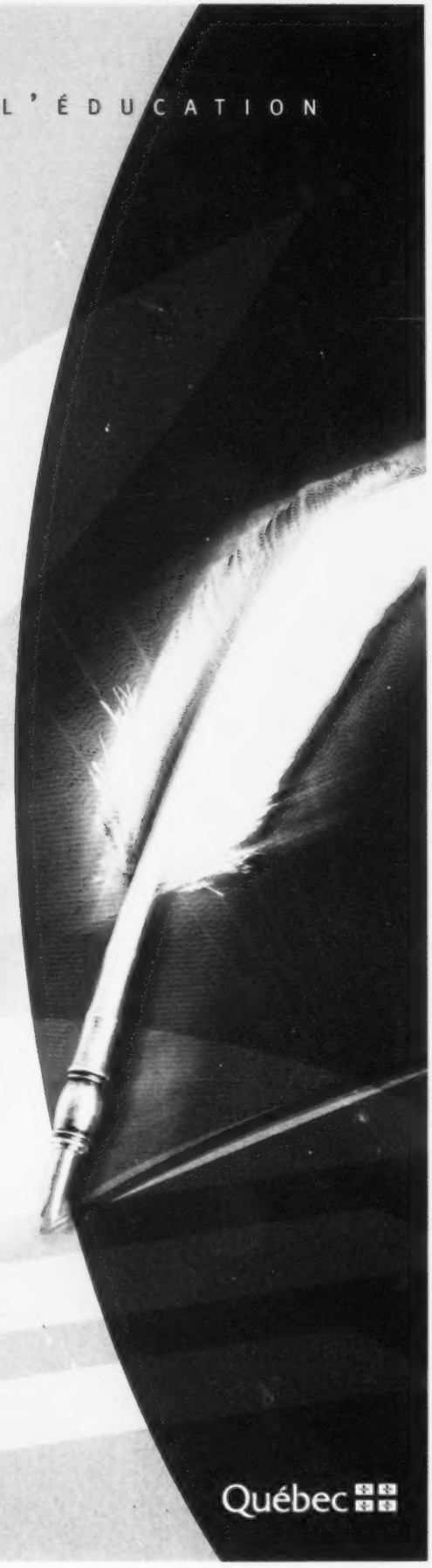
CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION



SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

2008-2010

CONJUGUER ÉQUITÉ ET PERFORMANCE EN ÉDUCATION, UN DÉFI DE SOCIÉTÉ

Québec

Vous pouvez consulter ce rapport sur le site Internet
du Conseil supérieur de l'éducation
www.cse.gouv.qc.ca

ou en présentant une demande
au Conseil supérieur de l'éducation :

> par téléphone : 418 643-3851 (boîte vocale)

> par télécopieur : 418 644-2530

> par courrier électronique : panorama@cse.gouv.qc.ca

> par la poste :
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2

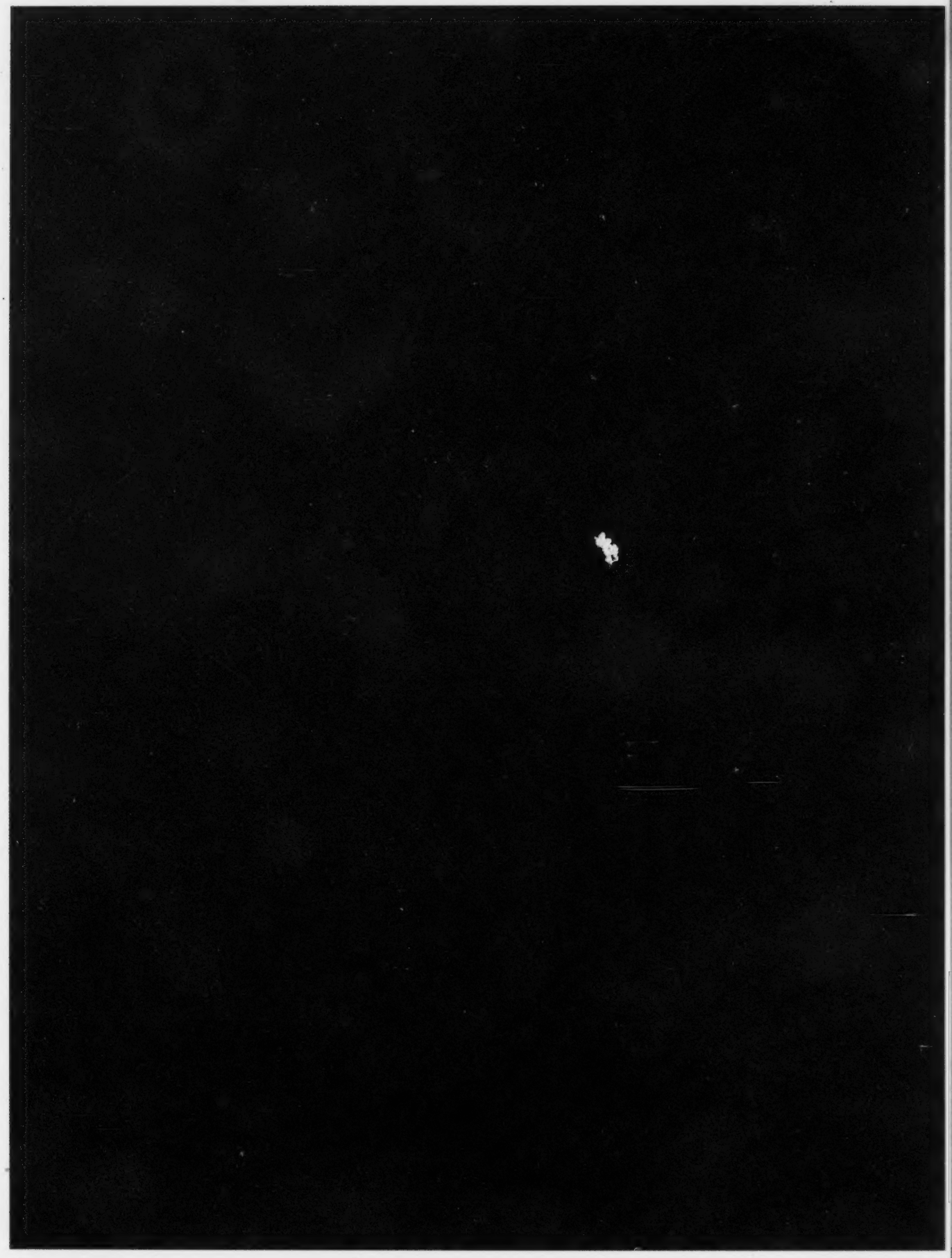
CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

rapport

SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION
2008-2010

CONJUGUER ÉQUITÉ ET PERFORMANCE EN ÉDUCATION, UN DÉFI DE SOCIÉTÉ

Québec



MONSIEUR YVON VALLIÈRES
PRÉSIDENT DE L'ASSEMBLÉE NATIONALE
HÔTEL DU PARLEMENT
QUÉBEC

Monsieur le Président,

Conformément à la Loi (L.R.Q., c. C-60, article 9), je vous transmets le rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation pour 2008-2010.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes sentiments distingués.

La ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport,

Line Beauchamp
Québec, octobre 2010

MADAME LINE BEAUCHAMP
MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT
HÔTEL DU GOUVERNEMENT
QUÉBEC

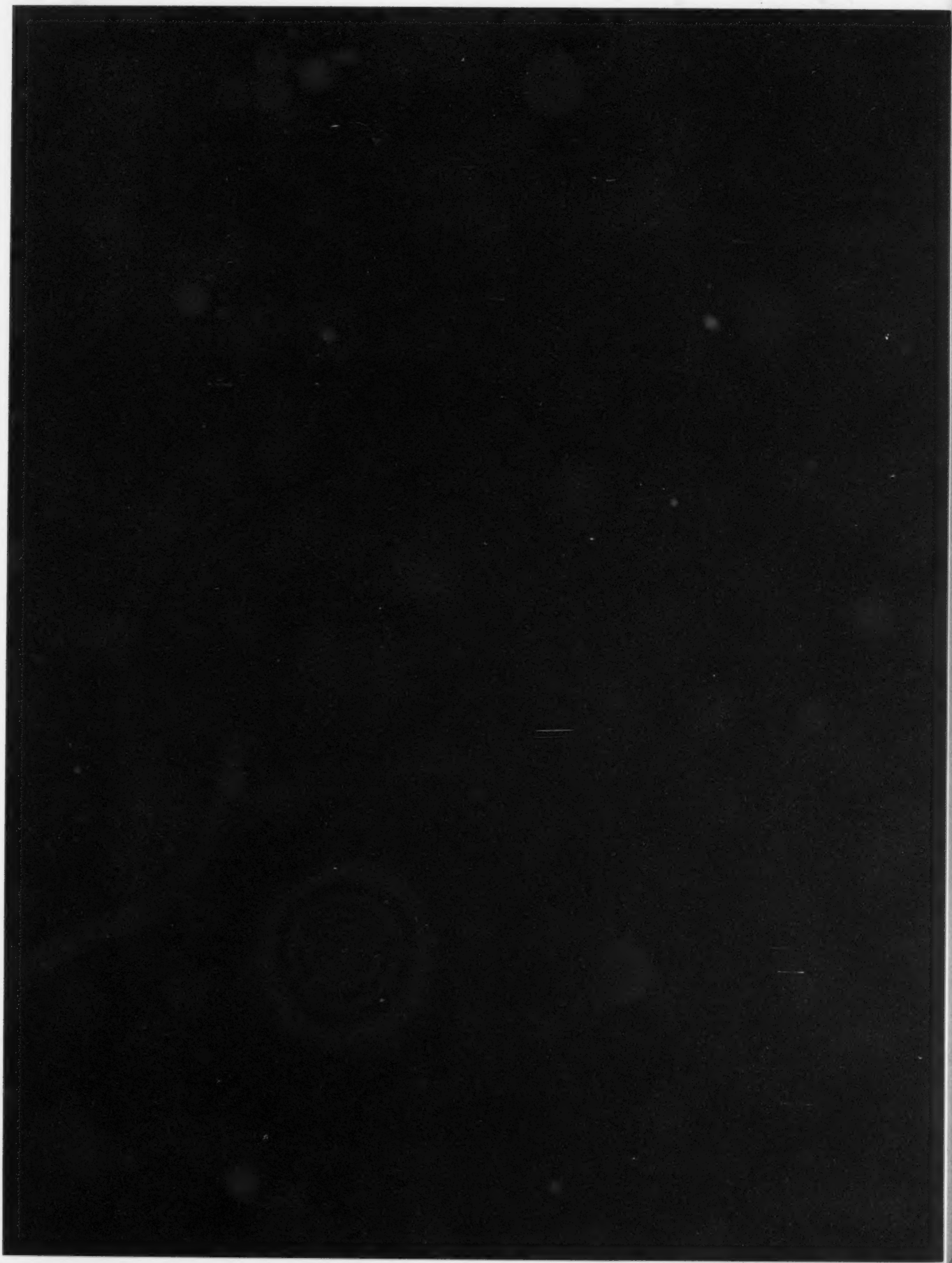
Madame la Ministre,

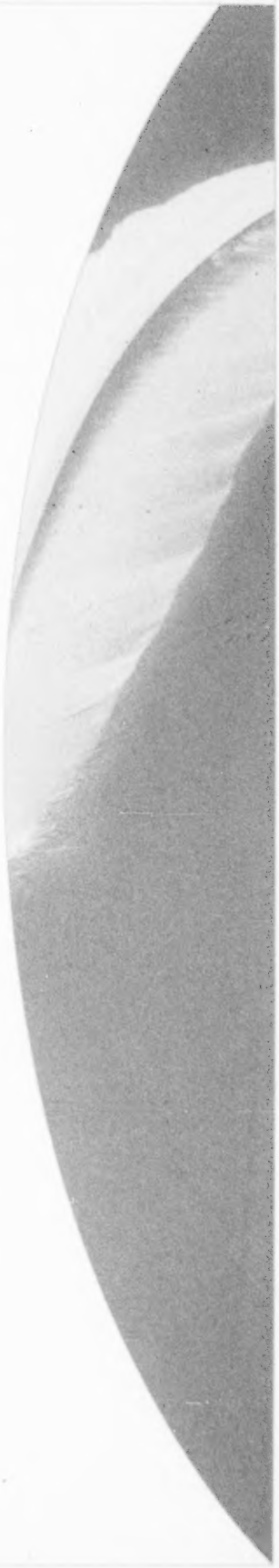
Conformément à la Loi (L.R.Q., c. C-60, article 9), je vous présente le rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation pour 2008-2010.

Je vous prie d'agréer, Madame la Ministre, l'expression de mes sentiments distingués.

La présidente,

Nicole Boutin
Québec, octobre 2010





Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec est un organisme gouvernemental autonome, composé de vingt-deux membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour fonction de conseiller la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur toute question relative à l'éducation.

Le Conseil compte cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement : préscolaire et primaire ; secondaire ; collégial ; enseignement et recherche universitaires ; éducation des adultes et formation continue. Les commissions sont chargées de conseiller l'organisme sur toute question relative à leur secteur d'activité et de préparer, par mandat de la Table du Conseil, des avis qu'elles lui soumettent ensuite pour adoption. Le Conseil compte également un comité dont le mandat est de produire un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport que le Conseil doit transmettre tous les deux ans à la ministre, qui le dépose par la suite à l'Assemblée nationale.

Ce sont près d'une centaine de personnes qui, par leur engagement citoyen, et à titre bénévole, contribuent aux travaux du Conseil.

Le Conseil a confié la préparation de ce rapport à un comité, dont la liste des membres figure à la fin du document.

COORDINATION

Suzanne Mainville, coordonnatrice *(depuis avril 2009)*
Marie-Claude Riopel, coordonnatrice par intérim *(de novembre 2008 à mars 2009)*

RÉDACTION

Suzanne Mainville, *coordonnatrice*

avec la collaboration de :

Niambi Mayasi Batiotila, *agent de recherche*
Bruno Bérubé, *agent de recherche*
Annie Jacques, *agente de recherche*
Chantal Lessard, *statisticienne*
Carole Viel, *agente de recherche*

RECHERCHE

Niambi Mayasi Batiotila, *agent de recherche*
Bruno Bérubé, *agent de recherche*
Diane Bonneville, *agente de recherche*
Mylène Des Ruisseaux, *agente de recherche*
Annie Jacques, *agente de recherche*
Caroline Labrecque, *agente de recherche*
Chantal Lessard, *statisticienne*
Suzanne Mainville, *coordonnatrice*
Marie-Claude Riopel, *agente de recherche*
Carole Viel, *agente de recherche*

SOUTIEN TECHNIQUE

Secrétariat : Myriam Robin et Caroline Arguin
Documentation : Daves Couture
Édition : Johanne Méthot
Révision linguistique : Syn-Texte
Soutien informatique : Diane Pichette

CONCEPTION GRAPHIQUE ET MISE EN PAGE

Bleuoutremer

Rapport adopté à la 584e réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 11 juin 2010

ISBN : 978-2-550-60131-9 (version imprimée)
978-2-550-60130-2 (version PDF)

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 2010
© Gouvernement du Québec, 2010

Toute demande de reproduction du présent avis doit être faite au Service de la gestion des droits d'auteurs du gouvernement du Québec.

Ce document a été produit dans l'esprit de la rédaction épicène, c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.

Ce document est imprimé sur du papier fait à 100 % de fibres recyclées postconsommation.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

PREMIÈRE PARTIE
LE SYSTÈME ÉDUCATIF QUÉBÉCOIS : UNE ÉVOLUTION POSITIVE, DES EFFORTS À POURSUIVRE 5

1 UN CONTEXTE SOCIAL EXIGEANT : UNE PRESSION SUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF 6

1.1 Le développement d'une société ouverte sur le monde, qui mise sur le savoir, la créativité et l'innovation 7

1.2 L'évolution des liens sociaux, des valeurs et des aspirations des personnes 8

1.3 La naissance d'un courant idéologique néolibéral qui influence les décisions en matière d'éducation 8

1.4 La transformation des relations entre les citoyens et l'État 9

1.5 Les enjeux incontournables du développement durable 9

1.6 Les effets de l'évolution démographique 10

1.7 L'accueil d'immigrants et d'immigrantes : une richesse pour la société québécoise 10

1.8 Les technologies de l'information et de la communication 11

1.9 La situation particulière de la langue française au Québec 11

1.10 La pauvreté au Québec : un défi social majeur auquel on tente de s'attaquer 12

1.11 L'apprentissage tout au long de la vie : une nécessité 12

EN RÉSUMÉ 12

2 L'ÉVOLUTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF QUÉBÉCOIS : UN PORTRAIT DU CHEMIN PARCOURU 13

2.1 Deux moments forts du développement de l'éducation au Québec 13

2.1.1 Une démocratisation quantitative ou l'accès à l'éducation pour tous 14

2.1.2 Une volonté de démocratisation qualitative : l'accès à la réussite 20

2.2 L'éducation au Québec : le chemin parcouru en cinquante ans 26

2.2.1 La fréquentation scolaire et la diplomation au Québec : une augmentation importante 27

2.2.2 L'éducation au Québec : une position honorable à l'échelle canadienne et internationale 39

EN RÉSUMÉ 50

DEUXIÈME PARTIE
LES PRINCIPALES ZONES DE VULNÉRABILITÉ AU REGARD DU DÉVELOPPEMENT D'UN SYSTÈME D'ÉDUCATION PLUS INCLUSIF 51

3 LE CADRE DE RÉFLEXION DU CONSEIL 52

3.1 Inclure qui, inclure dans quoi et pourquoi inclure ? Différentes façons d'envisager l'éducation inclusive 52
3.1.1 L'éducation inclusive : une signification spécifique dans le domaine de l'éducation des élèves handicapés 53
3.1.2 L'éducation inclusive : une signification élargie qui prend en compte la diversité sous toutes ses formes 56
3.1.3 Que retenir de ces illustrations d'un processus de réflexion à partir des principes de l'éducation inclusive ? 58

3.2 La perspective retenue par le Conseil : un système d'éducation inclusif mais différencié du point de vue de l'accès à l'éducation et de l'accès à la réussite éducative 59
3.2.1 Au préscolaire (petite enfance et maternelle) 60
3.2.2 À l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire 60
3.2.3 À l'enseignement postsecondaire 61
3.2.4 À l'éducation des adultes et à la formation continue 62

3.3 Le repérage des zones de vulnérabilité : les assises de la réflexion du Conseil 63

EN RÉSUMÉ 64

4 DES ZONES DE VULNÉRABILITÉ À LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES (PRIMAIRE ET SECONDAIRE) 65

4.1 Une difficulté à prendre en compte la diversité des rythmes et des besoins d'apprentissage 65
4.1.1 Quitter l'école sans diplôme : un phénomène encore trop répandu 65
4.1.2 Un retard scolaire qui prend de l'ampleur avec le temps et qui annonce une forte probabilité d'échec scolaire 68
4.1.3 Un appel à davantage de souplesse dans l'organisation scolaire et à la diversification des pratiques administratives et pédagogiques 70

4.2 Des élèves particulièrement vulnérables du point de vue de la réussite scolaire 71
4.2.1 Une réponse appropriée aux besoins de chacun : l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage 71
4.2.2 Une probabilité de réussite fortement diminuée : l'élève issu d'un milieu socioéconomique défavorisé 74
4.2.3 Des situations variées qui appellent des interventions ciblées : l'élève issu de l'immigration 76
4.2.4 Une situation particulière et des enjeux complexes : l'élève des communautés autochtones 81

5 DES ZONES DE VULNÉRABILITÉ DANS LA RÉPONSE AUX BESOINS DES ADULTES 86

5.1 Concilier la réponse aux besoins des 16-24 ans et ceux des adultes plus âgés : des tensions autour de la mission des centres d'éducation des adultes 86

5.1.1 Les 16-24 ans, une fréquentation importante des centres d'éducation des adultes 86

5.1.2 La population de la formation générale des adultes inscrite dans les centres d'éducation des adultes : des besoins très diversifiés 88

5.2 Élargir la fréquentation de la formation professionnelle : un défi récurrent 89

5.2.1 Une stagnation de la fréquentation de la population des moins de 20 ans à la formation professionnelle 90

5.2.2 Une mission éducative moins solidement assumée par le secteur de la formation professionnelle 93

5.2.3 La qualité de la formation professionnelle au secondaire : des acquis à préserver 93

5.3 Renforcer l'accès à l'éducation des adultes et à la formation continue 95

5.3.1 L'évolution des compétences en littératie des adultes québécois : des acquis fragiles 95

5.3.2 Des dispositions personnelles qui éloignent l'adulte des activités de formation 95

5.3.3 L'accès à la formation de base en milieu de travail : des besoins non comblés 96

5.3.4 La participation des adultes à la formation : un développement à promouvoir 97

5.3.5 L'accès à la formation continue liée à l'emploi : un accès inégalement réparti au sein de la population adulte 98

5.3.6 Une offre de formation à temps partiel à bonifier, en particulier au collégial 99

5.3.7 Les obstacles de nature financière : un enjeu incontournable pour favoriser la participation des adultes à la formation 102

6 DES ZONES DE VULNÉRABILITÉ À L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE (COLLÉGIAL ET UNIVERSITAIRE) 102

6.1 Accueillir des populations scolaires hétérogènes et leur délivrer un diplôme tout en préservant la qualité de la formation et la crédibilité des diplômes 103

6.1.1 Des parcours scolaires atypiques : un phénomène reconnu, mais un risque plus élevé de non-diplomation 103

6.1.2 L'intégration de nouvelles populations scolaires : une réalité récente pour les établissements 105

6.2 L'accès à la réussite à l'enseignement postsecondaire : place à amélioration à certains égards 106

6.2.1 Trois défis plus spécifiques à poursuivre à l'enseignement postsecondaire 106

6.2.2 Des acquis à préserver 108

6.3 Renforcer l'équité dans l'accès à l'enseignement postsecondaire 110

6.4 Assurer un financement suffisant à l'enseignement postsecondaire et préserver l'accessibilité financière aux études 111

6.4.1 Des établissements qui estiment leur financement insuffisant 111

6.4.2 Un choix social difficile : le partage du coût financier de l'enseignement universitaire 112

7 UNE COORDINATION DES SERVICES DANS UNE PERSPECTIVE D'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE, EN PARTICULIER AU REGARD DE L'ACCÈS À UNE PREMIÈRE FORMATION QUALIFIANTE 112

EN RÉSUMÉ 114

TROISIÈME PARTIE
QUELQUES PISTES D'ORIENTATION POUR LE DÉVELOPPEMENT D'UN SYSTÈME D'ÉDUCATION PLUS INCLUSIF 115

ORIENTATION 1
Un système d'éducation plus inclusif : un choix de société à affirmer 116

ORIENTATION 2
Inscrire l'éducation au cœur de la lutte contre la pauvreté 119

ORIENTATION 3
Accroître la capacité du système d'éducation de prendre en compte la diversité des besoins d'apprentissage 122

ORIENTATION 4
Accroître la capacité du système d'éducation de soutenir une réussite éducative différenciée et ouverte sur l'avenir 123

ORIENTATION 5
Assurer une plus grande continuité dans les services d'éducation et de formation, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie 126

ORIENTATION 6
Le développement d'un système d'éducation plus inclusif : un pilotage nécessaire 133

CONCLUSION 137

ANNEXES
Annexe A Tableaux complémentaires 139

Annexe B Liste des conférenciers invités à l'occasion de la production du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 142

Annexe C Participation à des colloques 143

Annexe D Précisions sur l'appel de mémoires lancé par le Conseil à l'automne 2009 144

Annexe E Liste des organismes qui ont répondu à l'appel de mémoire lancé par le Conseil 146

Annexe F Mesures inscrites dans le plan d'action gouvernemental pour la solidarité et l'inclusion sociale 2010-2015 qui interpellent le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport 147

BIBLIOGRAPHIE 148

MEMBRES DU COMITÉ DU RAPPORT SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION DE 2010 162

MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION 163

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel, selon l'ordre d'enseignement et le secteur, de 1983-1984 à 2006-2007	31
Tableau 2	Effectif scolaire à l'enseignement supérieur, à temps plein et à temps partiel, selon l'ordre d'enseignement et le secteur, de 1983-1984 à 2006-2007	32
Tableau 3	Données relatives aux dossiers conciliés des employeurs assujettis à la loi sur les compétences (années 2003 à 2007)	35
Tableau 4	Taux d'obtention d'un diplôme, selon l'ordre d'enseignement, de 1975-1976 à 2006-2007 (en %)	38
Tableau 5	Répartition de la population de 15 ans et plus selon le niveau de scolarité, Québec, Ontario, Canada, 1951-1996	41
Tableau 6	Proportion de la population de 15 ans et plus, selon le niveau de scolarité, Québec, Ontario et Canada, 1997-2007	42
Tableau 7	Classement des instances selon le score moyen en lecture, en mathématique et en sciences des élèves de 13 ans au Programme pancanadien d'évaluation du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (PPCE 2007)	43
Tableau 8	Taux d'obtention d'un diplôme, selon l'ordre d'enseignement, Québec, Canada, États-Unis et OCDE, de 1998 à 2007	45
Tableau 9	Pourcentage de titulaires d'un diplôme dans la population de 25 à 64 ans, selon le plus haut niveau de formation, 2007	45
Tableau 10	Scores moyens obtenus en lecture scolaire par les élèves de 10 ans lors du programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS), selon le pays ou la juridiction scolaire qui a participé aux deux évaluations (2001 et 2006)	47
Tableau 11	Rang obtenu par les jeunes de différents pays et juridictions scolaires participant à l'Enquête internationale sur la mathématique et les sciences (TEIMS)	48
Tableau 12	Rang obtenu par les jeunes de différents pays et juridictions scolaires participant au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)	49
Tableau 13	Cheminement des non-diplômés de la formation générale des jeunes parmi 100 nouveaux inscrits en 1re secondaire au cours des sept années d'observation (cohortes de 1994-1995, 1995-1996 et 1996-1997) (en %)	67
Tableau 14	Taux d'obtention d'un diplôme du secondaire en formation générale ou en formation professionnelle, de 1975-1976 à 2006-2007 (en %)	67
Tableau 15	Cheminement de 100 élèves qui n'accusent jamais de retard (2000-2001)	68
Tableau 16	Taux de fréquentation scolaire, selon l'âge, 2000-2001 (en %)	69
Tableau 17	Proportion des élèves qui ont l'âge normal ou moins lors de leur entrée dans un cycle au primaire, 2007-2008	69

Tableau 18 Part relative des EHDAA dans l'ensemble de l'effectif scolaire en formation générale des jeunes du réseau public par ordre d'enseignement (des élèves en difficulté d'adaptation) et d'apprentissage davantage intégrés en classe ordinaire (en %) 72

Tableau 19 Nombre et part des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage selon le groupe de difficulté et le type de regroupement 72

Tableau 20 Proportion de l'ensemble des sorties avec diplôme ou qualification au secondaire selon le milieu socioéconomique et le sexe pour le secteur public, de 2004-2005 à 2006-2007 75

Tableau 21 Taux de diplomation au secondaire (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur français (ensemble du Québec) 78

Tableau 22 Plus haut diplôme obtenu au Québec, selon le statut et l'âge, recensement de 2006 (en %) 82

Tableau 23 Taux d'accès au secteur des adultes en formation générale, avant l'âge de 20 ans, sans avoir obtenu de diplôme du secondaire (en %) 87

Tableau 24 Taux d'obtention d'un premier diplôme du secondaire, 2008-2009 87

Tableau 25 Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel de la formation professionnelle (secteur des jeunes et secteur des adultes) de 1990-1991 à 2006-2007 90

Tableau 26 Évolution du nombre de nouvelles participations à deux volets spécifiques de la mesure de formation de la main-d'œuvre d'Emploi-Québec selon l'âge, de 2000-2001 à 2008-2009 92

Tableau 27 Évolution du nombre de nouvelles participations au Programme d'apprentissage en milieu de travail d'Emploi-Québec, selon l'âge, de 2000-2001 à 2008-2009 92

Tableau 28 Appréciation du niveau de compétence des recrues diplômées de la formation professionnelle (en % d'employeurs) 94

Tableau 29 Taux de satisfaction quant au rendement, après douze mois, des recrues diplômées de la formation professionnelle au secondaire (en % d'employeurs) 94

Tableau 30 Effectif scolaire au collégial à temps plein et à temps partiel, selon le service d'enseignement, de 1998-1999 à 2007-2008 100

Tableau 31 Service assuré et population touchée en reconnaissance des acquis et des compétences (ensemble du Québec, de 2002-2003 à 2006-2007) 102

Tableau 32 Obtention d'une sanction des études deux ans après la durée prévue du programme initial chez les nouveaux inscrits au collégial à l'automne 1997 selon l'âge à l'entrée au collégial (en %) 104

Tableau 33 Comparaison entre les cibles ministérielles déterminées en 1997 et les taux d'accès au diplôme d'études collégial et au baccalauréat en 2006-2007 106

Tableau 34	Réussite au baccalauréat, à la maîtrise et au doctorat en fonction des années d'études (six ans après la première inscription, neuf ans pour le doctorat) dans un cheminement à temps plein, selon le domaine d'études, moyenne des cohortes d'automne 1992 à automne 1998 (1990 à 1995 pour le doctorat)	108
Tableau 35	Appréciation du niveau de compétence des recrues diplômées des formations technique et universitaire (en % d'employeurs)	108
Tableau 36	Taux de satisfaction quant au rendement, après 12 mois, des recrues diplômées de la formation technique au collégial (en % d'employeurs)	109
Tableau 37	Taux de satisfaction quant au rendement, après douze mois, des recrues diplômées de la formation universitaire (en % d'employeurs)	109
Tableau 38	Taux de participation aux études postsecondaires chez les 18 à 24 ans, selon le revenu parental, Canada, 2006 (en %)	110
Tableau 39	Taux de participation aux études postsecondaires chez les 18 à 24 ans, selon la scolarité des parents, Canada, 2006 (en %)	111
Tableau 40	Dépenses des programmes du gouvernement du Québec, selon le secteur (en %)	117
Tableau 41	Dépense globale d'éducation par rapport au PIB, Québec et régions du Canada (en %)	117
Tableau A1	Répartition de la population de 15 ans et plus selon le niveau de scolarité, Québec, 1951-1996 (en %)	139
Tableau A2	Proportion de la population de 15 ans et plus, selon le niveau de scolarité, Québec, 1997-2007 (en %)	139
Tableau A3	Taux d'accès aux études selon l'ordre d'enseignement, Québec, de 1975-1976 à 2006-2007 (en %)	140
Tableau A4	Répartition des sortants et des sortantes de l'enseignement, selon le plus haut diplôme obtenu, Québec (en %)	140
Tableau A5	Appréciation du niveau de compétence des recrues diplômées des formations professionnelle, technique et universitaire (en nombre d'employeurs répondants)	141
Tableau A6	Effectif adulte en formation professionnelle de 1987 à 2001	141

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 Répartition de la population de 15 ans et plus selon le niveau de scolarité Québec, 1951-1996 (en %) 28

Graphique 2 Proportion de la population de 15 ans et plus, selon le niveau de scolarité, Québec, 1997-2007 (en %) 29

Graphique 3 Taux d'accès aux études secondaires selon le programme, Québec, de 1982-1983 à 2006-2007 (en %) 29

Graphique 4 Taux d'accès aux études postsecondaires selon l'ordre d'enseignement, Québec, de 1975-1976 à 2006-2007 30

Graphique 5 Pourcentage de la population adulte du Québec participant à l'éducation et à la formation des adultes, 1983, 1984-1985, 1989-1990, 1991, 1993 et 1997 34

Graphique 6 Pourcentage de la population adulte de 25 à 64 ans qui a fait des études ou suivi une formation liées à l'emploi, 1993, 1997, 2002 et 2008, Québec 35

Graphique 7 Répartition des élèves sortants de l'enseignement, selon le plus haut diplôme obtenu, Québec (en %) 37

Graphique 8 Pourcentage de la population adulte participant à l'éducation et à la formation des adultes, 1983, 1984-1985, 1989-1990, 1991, 1993 et 1997, Québec et Canada 43

Graphique 9 Pourcentage de la population adulte âgée de 25 à 64 ans qui a fait des études ou suivi une formation liée à l'emploi, Québec et Canada, 1993, 1997, 2002 et 2008 44

Graphique 10 Évolution du nombre d'élèves inscrits au PASAF selon l'ordre d'enseignement, années scolaires 1998-1999 à 2007-2008 pour l'ensemble du Québec 79

Graphique 11 Pourcentage de la population adulte du Québec participant à l'éducation et à la formation des adultes, 1983, 1984-1985, 1989-1990, 1991, 1993 et 1997 97

Graphique 12 Pourcentage de la population adulte participant à l'éducation et à la formation des adultes, 1983, 1984-1985, 1989-1990, 1991, 1993 et 1997, Québec et Canada 98

Graphique 13 Évolution de l'effectif adulte en formation professionnelle de 1987 à 2001 101

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Évolution du pourcentage d'élèves issus de l'immigration récente (1re et 2e génération) par région de la commission scolaire fréquentée, années scolaires 1999-2000, 2003-2004 et 2007-2008, secteurs francophone et anglophone **80**

Figure 2 Répartition des inscriptions à temps plein et à temps partiel à la formation générale des adultes des commissions scolaires, selon le service d'enseignement et l'âge, en 2006-2007 (toutes sources de financement) **87**

Figure 3 Évolution de la proportion de l'effectif de la formation professionnelle des réseaux d'enseignement public et privé selon l'âge, de 1997-1998 à 2006-2007 (toutes sources de financement) **91**

Figure 4 Taux d'obtention d'une sanction des études collégiales (DEC) enregistré par les nouveaux inscrits au collégial, deux ans après la durée normale des études, à l'enseignement ordinaire, à un programme menant au DEC (incluant les sessions d'accueil ou de transition), par type de formation, ensemble du réseau, cohorte de 2002 ..... **107**

Figure 5 Taux de sortie sans diplôme du secondaire, selon la région administrative, 2005-2007 ..... **135**

INTRODUCTION

L'éducation et la formation constituent, au Québec comme ailleurs, l'objet d'une constante préoccupation, à la fois des pouvoirs publics et des citoyens. L'ampleur des débats autour de la direction à donner au développement du système d'éducation montre bien qu'il s'agit d'un enjeu fondamental, à la fois pour les personnes elles-mêmes et pour le développement social et économique de la société québécoise. L'éducation étant un bien d'intérêt collectif, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) réitère l'importance de faire de l'éducation un projet commun qui s'incarne dans le développement d'une société toujours plus démocratique, plus juste et plus équitable, et qui contribue à faire du Québec un acteur majeur sur l'échiquier mondial. Par la publication du Rapport 2008-2010 sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil souhaite éclairer les débats collectifs en livrant sa lecture de l'évolution du système d'éducation et des principaux enjeux et défis auxquels le système d'éducation devra s'attaquer pour jouer pleinement son rôle.

Depuis la Révolution tranquille, le système d'éducation a permis des avancées considérables du point de vue de la scolarisation de la population québécoise. Ainsi, le Québec figure actuellement parmi les sociétés les plus avancées sur le plan de la performance de son système d'éducation dans les comparaisons internationales. Pourtant, il y a lieu de faire encore davantage. Actuellement, les sociétés modernes sollicitent très fortement leur système d'éducation, et la société québécoise n'échappe pas à cette tendance. Qu'il s'agisse des effets de la mondialisation des marchés et des échanges entre les sociétés, de l'importance accordée aux savoirs, du développement des technologies, de l'évolution des caractéristiques démographiques ou des enjeux sociaux et écologiques auxquels les sociétés sont confrontées, les conséquences sur l'éducation et la formation sont indéniables. D'une certaine manière, l'éducation et la formation agissent sur le développement des sociétés, mais sont également influencées par les attentes des citoyens et des citoyennes et par celles que les acteurs sociaux, économiques et politiques entretiennent à son égard. Pour le Conseil, deux mouvements importants exercent actuellement des pressions sur le système éducatif. D'une part, les exigences des sociétés modernes pressent les systèmes d'éducation vers une augmentation du nombre de personnes qualifiées de même qu'une augmentation des exigences de scolarisation. D'une certaine manière, il s'agit d'une double contrainte : rehausser le niveau de scolarité de la population québécoise et rehausser les exigences des différents curriculums. D'autre part, la société québécoise partage des valeurs de justice sociale qui suppose des choix en matière d'éducation et de formation. Depuis la mise en œuvre d'un système d'éducation démocratique et accessible à tous, les progrès observés sont considérables sur le plan de la scolarisation de la population québécoise. Toutefois, des défis subsistent au regard de l'équité dans l'accès à l'éducation et à la réussite.

Comment faire un pas de plus en matière d'accès à l'éducation et d'accès à la réussite éducative ? Comment progresser sur le plan de la scolarisation de la population québécoise et poursuivre les visées de justice sociale et d'équité qui fondent la société québécoise ? Telles sont les questions qui ont amorcé la réflexion du Conseil dans ce rapport.

Dans le Rapport 2008-2010 sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil a voulu jeter un éclairage différent sur le système d'éducation québécois. Inspiré par les principes de l'éducation inclusive, un processus de réflexion et d'organisation des systèmes d'éducation davantage centré sur la capacité des organisations à s'adapter aux besoins des personnes, le Conseil a analysé le système d'éducation sous l'angle de sa capacité à « inclure » davantage de personnes dans un projet d'éducation ou de formation.

C'est donc du développement d'un système d'éducation plus inclusif qu'il est question dans ce rapport. Pour le Conseil, un système d'éducation inclusif :

- attire et suscite l'intérêt et la participation des personnes à l'éducation et à la formation ;
- répond aux besoins de chacun en ajustant et en adaptant les encadrements, l'organisation scolaire et les pratiques d'établissement ainsi que les pratiques pédagogiques, tout en préservant les exigences propres à chaque ordre ou secteur d'enseignement et en assurant la qualité de la formation ;
- accompagne les personnes dans différentes voies de réussite, selon leurs aspirations, leurs intérêts et leur potentiel, dans une perspective de formation tout au long de la vie.

D'une certaine manière il s'agit, pour le système d'éducation québécois, de « niveler vers le haut », c'est-à-dire à la fois de permettre à chacun de développer son plein potentiel et de maintenir des exigences élevées au regard de ses visées éducatives. Le développement d'un système d'éducation plus inclusif constitue un objectif ambitieux, mais qui se situe dans la lignée des visées de démocratisation de l'éducation que la société québécoise poursuit sans relâche depuis la Révolution tranquille.

Dans son rapport 2008-2010, le Conseil propose donc une analyse du système d'éducation sous l'angle de sa capacité à inclure davantage de personnes dans un processus d'éducation et de formation. Par cette première analyse globale et systémique, le Conseil a dégagé certaines zones de vulnérabilité au regard de l'accès à l'éducation et de l'accès à la réussite éducative, c'est-à-dire des aspects du système éducatif ou des situations particulières qui limitent ou qui fragilisent l'accès ou la réussite éducative de certaines populations. Le Conseil est d'avis que ces zones de vulnérabilité devraient dans les prochaines années faire l'objet d'une attention particulière, d'analyses approfondies et d'interventions ciblées. Pour le Conseil, elles devraient être prises en compte dans l'ensemble des interventions de l'État.

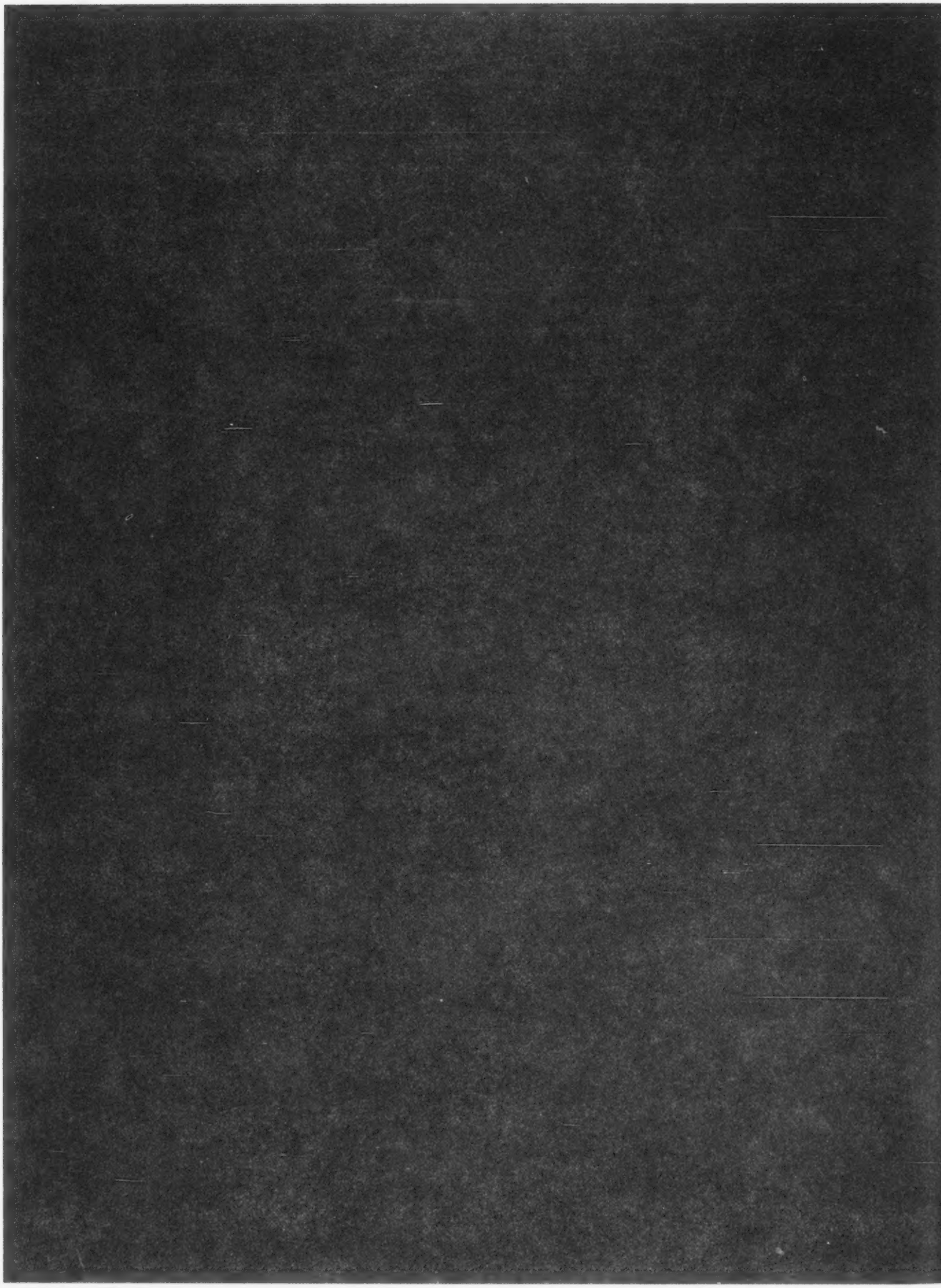
Le Conseil propose également des pistes d'orientation qui peuvent servir de toile de fond pour guider le développement d'un système éducatif plus inclusif, en insistant sur la nécessité d'adapter les différentes dimensions du système d'éducation aux besoins diversifiés des personnes.

Un système d'éducation plus inclusif vise à favoriser le développement des personnes tout au long de leur vie et à assurer le développement social et économique de la société québécoise. Aussi, en raison de la place centrale de l'éducation et de la formation dans le développement des personnes et des sociétés, le Conseil supérieur de l'éducation insiste sur la nécessité de faire de l'éducation et de la formation une priorité pour la société québécoise et d'accorder à la poursuite de son développement tous les efforts nécessaires.

Le rapport 2008-2010 renferme trois parties. La première partie met en lumière certains éléments du contexte social et économique actuel qui exerce une influence sur le système d'éducation au Québec comme dans d'autres sociétés modernes. Un portrait de l'évolution du système d'éducation sous l'angle des visées de ses principales réformes et sous l'angle des progrès réalisés est ensuite présenté, permettant ainsi de constater l'évolution globale du système d'éducation. La deuxième partie expose en premier lieu, le cadre de réflexion sur lequel le Conseil s'est appuyé pour promouvoir le développement d'un système d'éducation plus inclusif. Le Conseil y présente différentes façons d'envisager le processus d'éducation inclusive ainsi que la perspective qu'il a retenue dans ses travaux. Il poursuit en présentant, par ordre ou par secteur d'enseignement, les principales zones de vulnérabilité qu'il a définies au regard de l'accès à l'éducation et de l'accès à la réussite éducative. Dans la troisième partie, le Conseil formule un certain nombre d'orientations qui, à son avis, devraient servir de toile de fond pour guider les interventions menant à la poursuite du développement d'un système d'éducation plus inclusif.

Le Conseil a confié la préparation de ce rapport au Comité du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2010, dont le nom des membres figure à la fin du document. La production du rapport a également bénéficié du travail de nombreuses autres personnes dont le Conseil souhaite souligner la contribution[1]. Les travaux du Comité ont été enrichis par la tenue de l'assemblée plénière du Conseil supérieur de l'éducation de 2009 portant sur la question de l'éducation pour l'inclusion. Lors de cette assemblée plénière, des conférenciers ont partagé leur expertise avec les membres, puis des ateliers regroupant les membres du Comité, les membres des cinq commissions du Conseil de même que ceux du Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études (CCAFE) ont été organisés. Les membres des cinq commissions et du CCAFE ont également été sollicités au cours du processus de production du rapport. Le Comité s'est également appuyé sur l'analyse de 39 mémoires déposés par différents organismes qui ont accepté de partager leur réflexion sur la question des obstacles et des leviers à l'éducation inclusive. Le Comité de travail a reçu un certain nombre de conférenciers qui ont généreusement accepté de partager leur expertise. Finalement, plusieurs professionnels du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) ont contribué à la réflexion du Comité et du Conseil par le partage d'information sur différentes problématiques ou par la transmission de données statistiques. Le Conseil tient à remercier toutes les personnes qui ont contribué généreusement à la préparation de ce rapport.

1. Les assises de la réflexion du Conseil et les détails de sa démarche sont expliqués davantage dans le troisième chapitre.



PREMIÈRE PARTIE

LE SYSTÈME ÉDUCATIF QUÉBÉCOIS : UNE ÉVOLUTION POSITIVE, DES EFFORTS À POURSUIVRE

En tant que levier incontournable de développement socio-économique, mais également d'insertion socioprofessionnelle et de promotion sociale pour les individus, l'éducation constitue un enjeu majeur à la fois pour la société québécoise et pour les personnes elles-mêmes. De plus en plus, on reconnaît l'importance de l'éducation de base pour le développement de la personne et l'exercice de sa citoyenneté, et on reconnaît la nécessité d'une main-d'œuvre qualifiée pour assurer le développement économique du Québec. Ainsi, certaines tendances sociales exercent des pressions à la hausse sur le contenu ou la nature des curriculums, sur le nombre de diplômés ou encore sur leur qualification. D'autres tendances sociales influencent plutôt la nature des services offerts ou la manière dont le système éducatif exerce ses fonctions.

En 2001, le Conseil réaffirmait le caractère public de l'éducation et l'importance « de subordonner au processus politique démocratique les décisions majeures concernant l'organisation et l'architecture d'ensemble du système d'éducation » (CSE, 2001a, p. 62). Pour le Conseil, il s'agit de la seule façon de s'assurer que le système d'éducation demeure un bien d'intérêt collectif permettant aux groupes et aux individus d'intervenir pour faire valoir leur besoins. Aussi, l'éducation au Québec fait l'objet de débats et de critiques, tant dans la sphère des acteurs de l'éducation eux-mêmes que dans celles de la société en général.

D'une certaine manière, l'ampleur des débats sur l'éducation est à la mesure de l'importance que la société québécoise et que ses citoyennes et ses citoyens accordent à leur système éducatif. Toutefois, le Conseil observe que la récurrence de discours critiques à l'égard de l'état actuel du système éducatif québécois fait parfois oublier l'ampleur du chemin parcouru par le Québec en matière de scolarisation de sa population depuis les cinquante dernières années. Loin de vouloir occulter les problèmes actuels, les préoccupations du présent rapport en témoignent, le Conseil estimant toutefois qu'il y a lieu de prendre un peu de recul et de faire un survol de l'évolution du système éducatif québécois, puis de prendre la mesure du chemin parcouru depuis cinquante ans avant de mettre en lumière les zones qui lui semblent plus fragiles et qui doivent faire l'objet d'une attention particulière dans les prochaines années. L'évolution de la scolarisation de la population québécoise en cinquante ans est considérable, le système d'éducation de masse mis en place dans les années 60 ayant porté ses fruits, il y a lieu d'abord de le reconnaître.

Toutefois, malgré une progression considérable, des difficultés importantes subsistent au regard de l'accès à l'éducation et à la réussite éducative. De plus, les tendances sociales brièvement évoquées ci-dessous sollicitent également davantage de l'éducation. Comment poursuivre le travail amorcé ces cinquante dernières années ? Comment faire un pas de plus au regard de l'accès à l'éducation et à la réussite ? Comment répondre aux exigences de plus en plus élevées en matière d'éducation et de formation ? C'est autour de ce questionnement initial que le Conseil s'est intéressé au processus d'éducation inclusive.

La première partie du rapport 2008-2010 constitue donc une mise en contexte qui permet de prendre acte de l'état du système d'éducation québécois. Dans le chapitre 1, le Conseil évoque les grandes tendances sociales qui, au Québec comme ailleurs, sollicitent de manière particulière les systèmes d'éducation. Par la suite, le chapitre 2 trace un portrait, à la fois qualitatif et quantitatif, de l'évolution du système d'éducation au Québec.

1 UN CONTEXTE SOCIAL EXIGEANT : UNE PRESSION SUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF

La société québécoise, comme l'ensemble des sociétés modernes d'ailleurs, est plus complexe, plus diversifiée et plus mouvante qu'auparavant. Pour se maintenir sur l'échiquier mondial, la société québécoise doit notamment pouvoir compter sur un personnel de plus en plus qualifié. Ainsi, elle mise beaucoup sur l'éducation et sur la formation pour assurer son développement économique. Mais l'éducation est également un levier essentiel qui permet le développement du plein potentiel des personnes tout au long de la vie et l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière. Ainsi, au-delà de la qualification des personnes, la société québécoise doit pouvoir compter sur des citoyennes et des citoyens informés qui sont en mesure de faire des choix éclairés et qui sont partie prenante du développement de la société québécoise.

Le Conseil situe d'abord globalement les grandes tendances sociales et les défis essentiels de l'éducation qui caractérisent les sociétés modernes et, en particulier, le Québec. Ces tendances et ces défis, dont les conséquences concrètes sont parfois difficiles à prévoir, ont des répercussions importantes pour l'école, pour les élèves et les étudiants, pour le personnel scolaire et aussi pour les employeurs et la société en général. Les tendances

sociales exercent en quelque sorte sur l'école une forme de pression qui intervient nécessairement sur le plan de ses fonctions, de ses obligations et de sa portée. Les défis éducatifs qui en découlent sont importants et donnent un sens à la mission de l'éducation. La réflexion menée par le Conseil sur les tendances sociales et les défis éducatifs s'inspire des travaux récents de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2008) et des autres travaux faits dans les dernières années (CSE, 2001a; CSE, 2002; CSE, 2007a). Sans prétendre faire un relevé exhaustif des tendances sociales actuelles et des défis qu'elles suscitent pour l'éducation québécoise, le Conseil en relève certaines, celles qui, de son point de vue, influencent de manière significative le secteur de l'éducation et qui montrent l'importance centrale de l'éducation au cœur du développement de la société québécoise.

1.1 LE DÉVELOPPEMENT D'UNE SOCIÉTÉ OUVERTE SUR LE MONDE, QUI MISE SUR LE SAVOIR, LA CRÉATIVITÉ ET L'INNOVATION

La mondialisation, un phénomène à dimension à la fois politique, économique, sociale et culturelle, est souvent décrite comme étant l'un des faits dominants du siècle actuel (Rocher, 2001). Elle est un phénomène complexe, mais sa principale caractéristique réside dans une interdépendance de plus en plus forte entre les États, qui, jumelée à une accélération des échanges entre les pays, créé une pression immense au regard de la concurrence économique. Par ailleurs, les sociétés migrent vers une économie où le savoir et l'innovation prennent une place centrale, générant ainsi des exigences plus fortes sur le plan de la formation de spécialistes, tant du point de vue du nombre de personnes qualifiées que de celui de la nature de cette qualification. Dans ce contexte, l'éducation est envisagée comme un levier essentiel de croissance économique, et les conséquences de l'absence d'une qualification deviennent également plus sévères, à la fois pour les individus et pour la société elle-même.

Ainsi, le rehaussement de la scolarisation de la population est un défi incontournable dans une société ouverte sur le monde qui mise sur le savoir, la créativité et l'innovation. Dans les faits, cette tendance exige notamment une qualification pour tous, un rehaussement du niveau de scolarisation de la population de même qu'un rehaussement des exigences des curriculums eux-mêmes, autant de défis pour le système éducatif actuel.

Chaque élève et chaque étudiant doit pouvoir bénéficier d'une formation qualifiante qui lui permettra d'assumer ses divers rôles dans la société et de s'intégrer au marché du travail. Il importe alors de réfléchir à ce que représente la qualification pour les tous les ordres d'enseignement. On s'attend, d'ailleurs, à un renouvellement important de la main-d'œuvre à mesure que les personnes en emploi prendront leur retraite. Dans ce contexte, le système éducatif est appelé à répondre à une demande accrue de formation et de perfectionnement des jeunes et des adultes, en particulier dans des domaines qui requièrent une formation supérieure. Les entreprises, quant à elles, sont appelées à participer plus activement à la formation et au perfectionnement de leurs employés pour combler leurs besoins de main-d'œuvre.

Un rehaussement de la scolarité de la population apparaît également nécessaire pour souscrire aux besoins de la main-d'œuvre qui possède des compétences de haut niveau. Le défi pour l'éducation est de permettre aux jeunes et aux adultes de développer leur plein potentiel et de poursuivre le développement des compétences des personnes qui sont en emploi. Des enjeux liés à la complexité des enjeux sociaux se dessinent également. Qu'il s'agisse de la participation citoyenne à la démocratie ou de la compréhension des enjeux liés au développement communautaire et social des sociétés modernes ou aux différentes problématiques sociales, la capacité des personnes à lire les enjeux sociaux et à participer aux débats de la société semble incontournable. Par ailleurs, la complexité des sociétés modernes implique un ajustement des curriculums eux-mêmes à tous les ordres et les secteurs d'enseignement, ce qui favorise ainsi le développement de compétences nouvelles et qui permet de faire face à cette complexité, de même qu'à la multiplicité et la rapidité des changements qui caractérisent les sociétés modernes.

1.2 L'ÉVOLUTION DES LIENS SOCIAUX, DES VALEURS ET DES ASPIRATIONS DES PERSONNES

Les liens sociaux et les valeurs sociales se transforment et affectent les modes de vie selon la diversité accrue des modèles familiaux, selon l'évolution des interactions communautaires et sociales et selon l'évolution des valeurs. Comme l'écrit l'OCDE :

> Éducation et valeurs sont intrinsèquement liées : l'école est en effet l'un des lieux où s'effectue l'apprentissage des valeurs sociales. Toute évolution des valeurs au sein de la société au sens large a donc un impact majeur, bien que diffus, sur les activités et la mission des écoles. (OCDE, 2008, p. 74.)

Ces tendances influencent l'éducation dans la mesure où les relations avec la famille sont essentielles dans la réussite scolaire (OCDE, 2008). La famille elle-même s'est beaucoup transformée au cours des trente dernières années. Dans un avis portant sur les devoirs et les leçons à l'école primaire, le Conseil soulignait, par exemple, qu'au Québec les mères occupent de plus en plus un emploi, le nombre de familles monoparentales a augmenté, les familles recomposées sont beaucoup plus fréquentes de même que le nombre d'enfants en garde partagée (CSE, 2010a). L'école est ainsi davantage appelée à jouer un rôle complémentaire à la famille et à offrir un milieu de vie ancré dans sa communauté. Elle se voit confier une partie des responsabilités en matière de garde d'enfants, de socialisation, d'éducation citoyenne ou de santé.

Le système éducatif est appelé à s'harmoniser davantage avec l'évolution des valeurs et des aspirations de la population québécoise. Celle-ci est plus instruite qu'auparavant, plus active sur le marché du travail, plus diversifiée culturellement et plus mobile socialement. Par ailleurs, les valeurs et les aspirations des jeunes continuent aussi d'évoluer et d'influencer leur relation aux études. En outre, les jeunes doivent faire des choix décisifs face à la multiplication des possibilités d'avenir. Enfin, d'une certaine façon, l'école entre en compétition avec d'autres modes d'acquisition des savoirs plus informels, plus variés et parfois plus attrayants pour les jeunes.

1.3 LA NAISSANCE D'UN COURANT IDÉOLOGIQUE NÉOLIBÉRAL QUI INFLUENCE LES DÉCISIONS EN MATIÈRE D'ÉDUCATION

On observe la naissance, dans plusieurs pays, d'un courant économique néolibéral[2] remettant en question la légitimité de l'intervention de l'État dans certains secteurs d'activité, dont en éducation. Pour certains, « le néolibéralisme est l'idéologie de la mondialisation en cours » (Berthelot, 2006, p. 30). L'un et l'autre seraient donc intimement liés.

Dans le Rapport 2000-2001 sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil observait l'utilisation de concepts habituellement confinés aux domaines de l'économie, dans le secteur de l'éducation : performance, efficacité, obligation de résultat, gestion de la qualité, excellence (CSE, 2001a), autant de concepts qui témoignent de l'influence d'un courant néolibéral. Le Conseil constatait par ailleurs le défi que représente la sauvegarde du sens et de la portée des finalités de l'éducation :

> S'il semble accepté que l'éducation soit un service qu'on peut mesurer et évaluer, on reconnaît toutefois à quel point il est difficile de le faire de façon correcte et convenable de manière à en respecter le sens et la portée. (CSE, 2001a, p. 22.)

L'importance accordée à l'excellence et à la performance, bien qu'elle soit nécessaire, doit toutefois se conjuguer avec des exigences d'équité entre les personnes et un idéal de justice sociale. La poursuite de l'excellence ne peut se faire au détriment des moins nantis ou des moins performants, mais, par ailleurs, la réponse aux besoins de tous ne doit pas avoir pour conséquence un nivellement par le bas. Tous doivent pouvoir obtenir une qualification à la mesure de leurs aspirations, de leurs intérêts et de leur potentiel.

2. Le néolibéralisme, selon Le Petit Robert (Robert, 2000), fait référence à une une « forme de libéralisme qui admet une intervention limitée de l'État ».

1.4 LA TRANSFORMATION DES RELATIONS ENTRE LES CITOYENS ET L'ÉTAT

Les relations entre les citoyens et l'État se transforment et aboutissent à des formes de participation politique différentes et à de nouvelles formes de gouvernance. On assiste à une évolution qui tend vers un système basé sur une nouvelle répartition des responsabilités. Ouvrant la porte à de nouvelles formes de gouvernance, cette tendance a des conséquences notamment sur la participation citoyenne dans l'élaboration des politiques publiques, dont celles de l'éducation, et sur le rôle de l'école à susciter l'éveil d'une aptitude civique, de l'exercice d'une citoyenneté active et de la responsabilité civique.

Par ailleurs, le mouvement du *Nouveau management public* a fait son apparition dans les années 80, affectant toutes les sociétés occidentales et influençant considérablement les relations entre les citoyens et l'État. Ce mouvement concerne essentiellement le renouvellement de la gestion des affaires publiques. Dans ce contexte, par exemple, l'État se préoccupe notamment d'imputabilité, de l'obligation de résultats, d'efficience, entendue comme l'efficacité au moindre coût, et des principes traditionnellement associés au management privé qui sont ainsi appliqués au secteur public. Le *Nouveau management public* a de plus transformé l'exercice de la gouvernance, affectant le rôle de l'État, la gestion des finances publiques, la prestation des services aux citoyens et les cadres de gestion des fonctions publiques (Laforte et Godin, 2001).

Au Québec, par exemple :

> [...] au cours des années 2000-2003, plusieurs développements en matière d'imputabilité et de reddition de comptes voient le jour. D'une certaine manière, on peut affirmer que par ce biais, le « new public management » pénètre le monde scolaire ainsi que ses leitmotivs : l'efficacité, l'efficience, l'obligation de résultat et le contrôle à partir d'indicateurs quantitatifs, le libre choix de l'école, la concurrence entre les établissements, les projets particuliers, l'approche client, etc. Ce qui entre en tension avec les préoccupations d'égalité des chances et de réussite éducative pour tous exprimées par la Commission des États généraux (Lessard, Henripin et Larochelle, 2007, p. 120).

L'éducation doit ainsi composer avec la mise en place de nouvelles formes de collaboration avec ses usagers, tout en préservant la poursuite des finalités qui lui sont propres.

1.5 LES ENJEUX INCONTOURNABLES DU DÉVELOPPEMENT DURABLE

Les préoccupations de développement durable prennent de l'ampleur dans un contexte d'augmentation de la consommation d'énergie et des effets qu'ont la surconsommation sur la baisse des ressources et sur la pollution qu'elle occasionne et qui sont en rapport avec des modes de vie qui constituent des risques pour la santé. L'usage de l'expression « développement durable » s'est répandu avec la publication, en 1987, du rapport de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement, *Notre avenir à tous* (aussi appelé rapport Brundtland), un document produit par la Commission des Nations Unies sur l'environnement et le développement. Le rapport Brundtland définit ainsi le développement durable :

> Le développement durable est un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs [...] Ainsi, les objectifs du développement économique et social sont définis en fonction de la durée, et ce dans tous les pays – développés ou en développement, à économie de marché ou à économie planifiée. Les interprétations pourront varier d'un pays à l'autre, mais elles devront comporter certains éléments communs et s'accorder sur la notion fondamentale de développement durable et sur un cadre stratégique permettant d'y parvenir. (Commission mondiale sur l'environnement et le développement, 1987.)

L'importance d'un développement durable fait ainsi référence à un développement qui respecte l'environnement en général, mais beaucoup plus largement, il fait également référence à l'importance d'assurer une équité sociale et de favoriser un développement économique écologiquement, économiquement et socialement responsable. Le Québec s'est doté d'une stratégie ambitieuse de développement durable en 2007 (Gouvernement

du Québec, 2007), une stratégie qui interpelle directement le secteur de l'éducation et qui exprime des attentes élevées à son égard. De fait, le développement durable s'incorpore à toutes les dimensions de la vie personnelle, citoyenne et économique et elle appelle une compréhension des enjeux en présence et une réflexion sur les choix individuels, sociaux et économiques à mettre en ordre de priorité. Un rehaussement des compétences en matière de développement durable paraît ainsi nécessaire.

1.6 LES EFFETS DE L'ÉVOLUTION DÉMOGRAPHIQUE

Une des tendances qui ressort dans l'ensemble des pays de l'OCDE concerne l'évolution démographique et le vieillissement des sociétés. Elle se traduit par la baisse constante du taux de natalité dans ces pays, par l'allongement de la durée de la vie et par le nouveau visage de la pyramide des âges liée à l'évolution des effectifs par tranche d'âge. Au Québec comme ailleurs, la diminution globale du poids démographique des jeunes et la décroissance des effectifs scolaires affecteront plus particulièrement le primaire et le secondaire de même que les régions à faible densité de population. Dans ses prévisions, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) indique qu'au secteur jeune, on peut prévoir en 2015 une diminution de 10,9 % du nombre d'élèves par rapport à 2006. Au collégial, la diminution anticipée pour la même période est de 4,9 %[3]. La baisse de la natalité et des populations scolaires est ainsi associée à la difficulté d'offrir, et de rendre accessibles, des services éducatifs dans certaines régions ou dans certains quartiers. Au Québec, l'évolution démographique se voit également influencée par la mobilité des jeunes des régions éloignées qui migrent vers les endroits qui offrent de meilleures possibilités de formation et d'emploi, principalement Montréal et Québec. Elle se traduit donc par la nécessité d'innover en vue d'assurer l'accessibilité aux services éducatifs, de renforcer la concertation et la mobilisation des partenaires locaux et régionaux et d'ajuster les interventions de l'État pour prendre en compte les priorités retenues à l'échelle locale et régionale (CSE, 2009a).

Par ailleurs, l'OCDE rappelle que « la baisse du taux de natalité s'accompagne généralement d'une hausse globale des niveaux d'éducation » (OCDE, 2008, p. 14). Le vieillissement des populations implique la prise en compte de l'espérance de vie des gens aujourd'hui au regard de leurs besoins de formation. Cela pourrait avoir des conséquences sur les besoins d'aller-retour entre le travail et la formation et sur les besoins de trajectoires de formation plus flexibles.

1.7 L'ACCUEIL D'IMMIGRANTS ET D'IMMIGRANTES : UNE RICHESSE POUR LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE

La situation de l'immigration participe également à cette évolution démographique dans l'ensemble du Canada. Au Québec, la population immigrante augmente aussi. On observe une progression de la population immigrante admise au Québec entre 1998 et 2007, passant de 26 697 personnes en 1998 à 45 186 en 2007 (MICC[4], 2009).

L'immigration constitue une richesse importante pour la société québécoise, tant du point de vue économique, que social et culturel. Cependant, elle entraîne une responsabilité de l'État au regard de l'accueil des personnes, de la francisation des jeunes et des adultes non francophones, de la formation, de la reconnaissance des acquis et des compétences et de l'intégration économique, sociale et culturelle. Autant de défis qui interpellent le secteur de l'éducation à tous les ordres et les secteurs d'enseignement, y compris le réseau de l'enseignement non formel.

3. MELS, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information (DRSI). Compilation spéciale pour le Conseil supérieur de l'éducation, 2008.
4. Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.

1.8 LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

La révolution numérique et l'essor fulgurant d'Internet comme source d'information et comme interface se démarquent comme une grande tendance. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) facilitent l'accès à de vastes sources d'information, servent d'outils de création éducative et permettent de varier les approches pédagogiques et les démarches d'apprentissage. Elles sont aussi d'une grande utilité pour les élèves et les étudiants dispersés à l'intérieur d'un vaste territoire. Le Conseil a d'ailleurs examiné cette question dans son rapport sur l'état et les besoins de l'éducation en région éloignée (CSE, 2009a). L'intégration des TIC à l'école appelle la transformation des modèles de formation et d'apprentissage, et la redéfinition des frontières des établissements d'enseignement. « Le développement des TIC accroît en permanence les possibilités de mise en réseau, d'apprentissage à distance et d'apprentissage autonome » (OCDE, 2008, p. 59). Par ailleurs, l'intégration des TIC à l'école engage un enseignement sur l'apprentissage factuel et sur l'utilisation juste d'une surabondance d'information (le vrai du faux, l'essentiel de l'accessoire) par les élèves et les étudiants. Parallèlement, prendre en compte les incidences des nouvelles technologies, c'est aussi constater l'iniquité de l'accès aux ordinateurs et à l'Internet, notamment chez les populations défavorisées sur le plan social, économique ou culturel, mais aussi chez la population qui n'a pas accès à la bande passante.

1.9 LA SITUATION PARTICULIÈRE DE LA LANGUE FRANÇAISE AU QUÉBEC

La situation de la langue française au Québec constitue un enjeu qui interpelle de manière particulière le système éducatif québécois. Le Québec, il y a quelques décennies, s'est doté d'encadrements qui ont pour objet de préserver l'usage de la langue française au Québec, la pierre angulaire de ces encadrements étant la Charte de la langue française, adoptée en 1977[5].

Pour le Conseil, il faut promouvoir la langue française :

> [...] à la fois en tant qu'instrument de communication entre les personnes et comme outil majeur d'initiation culturelle, en tant que « force historique instituante » et lieu premier d'enracinement dans le groupe, un moyen d'identification à la culture d'une collectivité, un facteur d'appartenance (CSE, 2001b, p. 6).

La langue française constitue ainsi une courroie de transmission d'un héritage culturel et de repères identitaires communs, sans toutefois nier l'existence d'une diversité sociale et culturelle. Aux yeux du Conseil, la promotion de la langue française comporte des défis incontournables pour les établissements scolaires. Dans le mémoire qu'il transmettait à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, le Conseil insistait sur l'importance de maintenir des exigences élevées en français à tous les ordres et les secteurs d'enseignement.

Dans un avis sur la question du français comme langue de cohésion sociale, le Conseil supérieur de la langue française centrait sa réflexion sur l'école et sur le monde du travail :

> [...] deux espaces de vie publique [qui] constituent, à des degrés différents et selon des modalités variables, des pôles majeurs de francisation et d'intégration à la société québécoise (Conseil supérieur de la langue française, 2008, p. 6).

Pour le Conseil supérieur de la langue française, la francisation des personnes immigrantes, peu importe leur âge ou leur statut, et la promotion du français comme facteur de cohésion sociale doivent constituer une priorité de l'État.

5. Dont le texte est accessible en entier à l'adresse suivante : http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_11/C11.htm

1.10 LA PAUVRETÉ AU QUÉBEC : UN DÉFI SOCIAL MAJEUR AUQUEL ON TENTE DE S'ATTAQUER

La pauvreté au Québec constitue un problème important auquel la société québécoise souhaite s'attaquer. Dans cette perspective, l'État a opté pour la mise en œuvre de la Stratégie gouvernementale de lutte contre la pauvreté. Cette stratégie s'incarne dans la Loi visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale, adoptée le 13 décembre 2002 par l'Assemblée nationale du Québec. Depuis lors, deux plans d'action successifs ont été rendus publics (MESSF[6], 2004 ; MESS[7], 2010a)[8].

L'éducation et la formation sont de puissants leviers pour lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale, à la fois par la possibilité qu'elles offrent aux personnes de s'intégrer au marché du travail, mais aussi par l'accès à l'information et aux compétences nécessaires pour l'exercice des droits et des devoirs citoyens. En ce sens, le système éducatif est fortement sollicité par le défi de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale.

1.11 L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE : UNE NÉCESSITÉ

L'apprentissage tout au long de la vie se présente comme un défi étroitement lié à chacune des tendances évoquées précédemment. Dans une société en constante évolution, il s'agit là d'un chantier porteur d'avenir qui requiert de la créativité et des efforts considérables. Ce défi exige d'intégrer cette perspective à l'offre de services de formation à tous les ordres et les secteurs d'enseignement dans un esprit de continuité ; il exige également de prévenir et de lutter contre l'analphabétisme et le décrochage scolaire, d'améliorer l'accessibilité de la formation continue, de favoriser la continuité et la fluidité des cheminements scolaires entre les ordres et les secteurs d'enseignement en matière de formation initiale et continue et de mettre sur pied des systèmes efficaces, équitables et crédibles de reconnaissance des acquis et des compétences.

EN RÉSUMÉ

Les tendances brièvement esquissées permettent d'envisager la complexité des transformations sociales en cours actuellement au Québec, mais aussi à l'étranger. Elles concourent aussi à formuler des défis auxquels doit faire face le système éducatif québécois et les ambitions qu'il désire légitimement poursuivre. Ainsi, les systèmes éducatifs ne fonctionnent pas en vase clos : la conjoncture actuelle et les tendances anticipées influencent forcément l'intensité, la nature et la direction que prennent les interventions de l'État en matière d'éducation. À l'inverse, cependant, l'éducation constitue un puissant levier de changement social. Par les finalités et les valeurs que le système éducatif véhicule à travers l'ensemble de ses actions, la société québécoise traduit également un modèle de société fondée sur la justice sociale qu'elle souhaite pour l'avenir. De fait, par un processus politique démocratique, on envisage que les décisions majeures au regard de l'éducation traduisent les choix de la population québécoise et on s'assure que l'éducation demeure un bien d'intérêt commun (CSE, 2001a). L'éducation est ainsi partie prenante d'une dynamique sociale de formulation d'un projet de société et un moteur de changement social tout en étant un levier fondamental qui permet de prendre en compte les grandes tendances sociales pour favoriser l'insertion sociale et professionnelle des personnes dans une société en mouvance.

Dans le contexte québécois, il est primordial que le système éducatif demeure engagé à poursuivre ses efforts dans l'atteinte des objectifs de démocratisation et d'équité qui lui sont dévolus. Toutes ces tendances en conjoncture procurent un contexte particulier qui fait que l'on s'interroge sur l'organisation du système éducatif, l'organisation du travail

6. Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille.
7. Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale.
8. Pour plus de détails, voir le site du ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec : http://www.mess.gouv.qc.ca/grands-dossiers/index.asp#lutte.

dans les établissements scolaires, le pilotage du système : que faut-il ajuster, adapter, transformer pour prendre en compte ces tendances et les défis qui les accompagnent dans une perspective d'éducation de qualité et d'équité pour tous ? Comment faire en sorte que les institutions éducatives en tiennent compte, tout en assurant auprès des personnes et des collectivités sa mission première de formation ? Pour le Conseil, réfléchir à partir des principes de l'éducation inclusive est une avenue qui permet de donner un sens à la nécessité d'une adaptation du système éducatif aux grandes tendances qui caractérisent la société québécoise actuelle.

Finalement, le Conseil souhaite rappeler que non seulement les tendances sociales, mais également les valeurs et les choix de la société québécoise, influencent considérablement le niveau de complexité de la tâche des acteurs scolaires. Les valeurs d'équité et de justice sociale qui transcendent les politiques gouvernementales québécoises sont partagées tant par la population québécoise que par les acteurs scolaires eux-mêmes. Toutefois, elles renferment des défis considérables dans leur mise en œuvre concrète. Aussi, une analyse de l'évolution du système d'éducation sous l'angle de ses résultats en matière de scolarisation ne peut faire l'économie d'un examen du contexte social plus global dans lequel s'inscrit la mission du système éducatif.

Pour le Conseil, les exigences envers le système éducatif des sociétés modernes ne doivent cependant pas occulter tout le travail accompli au cours des cinquante dernières années. Le système d'éducation québécois s'est développé et il progresse tant sur le plan de l'accès à l'éducation que sur le plan de l'accès à la réussite éducative. Pour le Conseil, le système d'éducation accessible à tous mis en place dans la foulée de la Révolution tranquille a porté et porte encore ses fruits pour une majorité d'élèves et d'étudiants au Québec. Pourtant, tout n'est pas gagné : il faut poursuivre le travail et se préoccuper de ceux et celles qui ne trouvent pas leur place dans le système éducatif actuel. Si le Québec doit reconnaître les progrès des cinquante dernières années au regard de l'éducation, il doit également fournir les efforts nécessaires pour que chaque citoyenne et chaque citoyen dispose des compétences essentielles pour assurer son développement personnel, exercer pleinement sa citoyenneté et contribuer au développement socioéconomique de la société québécoise.

2 L'ÉVOLUTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF QUÉBÉCOIS : UN PORTRAIT DU CHEMIN PARCOURU

Les sections qui suivent présentent d'abord un survol de l'évolution du système éducatif québécois à partir de deux moments forts. Cette synthèse permet de décrire l'évolution du système éducatif en mettant en lumière les efforts faits pour favoriser l'accès à l'éducation et l'accès à la réussite des élèves et des étudiants. Par la suite, l'examen de l'évolution du système à partir d'un portrait statistique fournit certains repères liés aux résultats de ces efforts. Le système éducatif québécois a considérablement progressé sur le plan de l'accès à l'éducation et de l'accès à la réussite depuis cinquante ans, et les statistiques permettent d'en témoigner. Finalement, la situation du Québec sur l'échiquier mondial est examinée à partir de certaines statistiques comparatives, permettant ainsi de constater que ce dernier occupe une position enviable à cet égard.

2.1 DEUX MOMENTS FORTS DU DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION AU QUÉBEC

Deux moments forts sont souvent évoqués lorsqu'il s'agit de tracer l'évolution du système d'éducation depuis les années 60. Le premier se situe justement autour des années 60, où l'on observe la mise en œuvre d'un système d'éducation de masse, accessible à tous au Québec. Fortement arrimé à la Révolution tranquille vécue par le Québec à cette époque, le système d'éducation se développe autour de nouvelles valeurs et de nouveaux principes :

> Les nouvelles valeurs qui s'imposaient au Québec exigeaient qu'on permette aux enfants de pousser leur scolarité aussi loin qu'ils le pouvaient et le désiraient, sans égard à l'origine sociale, au sexe et au lieu de résidence. Il appartenait au réseau scolaire de réaliser l'égalité dont se targuaient les sociétés démocratiques : les écoles devenues accessibles à tous, la hiérarchie tiendrait moins aux avantages de la naissance, davantage à la motivation, au talent et aux efforts individuels. La réussite serait attribuable au mérite de chacun. Et puis, l'accès à l'éducation permettrait d'augmenter le niveau de compétence de l'ensemble de la population et, de là, son niveau de richesse. (Charland, 2005, p. 162.)

Les travaux de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, instituée en 1961, publiés en cinq volumes successifs (rapport Parent), allaient permettre la création d'un système scolaire public accessible à tous, de la maternelle à l'université. L'objectif de cette réforme ciblait clairement une démocratisation quantitative de l'éducation : accroître la fréquentation scolaire de la population québécoise.

Le second moment fort, beaucoup plus récent, et dont les effets sont par conséquent plus difficiles à cerner, démarre dans les années 90, en particulier avec la création de la Commission des États généraux sur l'éducation et avec la réforme qui a suivi. Le nouveau virage amorcé témoigne d'une préoccupation qui se poursuit au regard de l'accès à l'éducation, et d'une intention très affirmée d'assurer l'accès à la réussite pour le plus grand nombre. Un rehaussement des exigences des curriculums est également une priorité, car on souhaite un retour à l'essentiel, c'est-à-dire un recentrage sur les matières de base tout en exigeant davantage en termes de niveau de complexité. Cette deuxième réforme témoigne d'une préoccupation de démocratisation plus qualitative, au sens où elle s'attarde davantage aux résultats observés au cours du cheminement des élèves et des étudiants dans le système éducatif.

2.1.1 UNE DÉMOCRATISATION QUANTITATIVE OU L'ACCÈS À L'ÉDUCATION POUR TOUS

Il y a près de cinquante ans, le Québec s'est doté d'un système d'éducation accessible à tous qui a permis à sa population de rattraper un important retard de scolarisation. Charland rappelle, par exemple, que le recensement de 1891 montre une réalité décevante : « [...] les illettrés comptaient pour 29,6 % dans leur province, comparativement à 15 % au Nouveau-Brunswick, à 13,8 % en Nouvelle-Écosse et à 7 % en Ontario » (2005, p. 150-151). Selon lui, les raisons de ce retard de scolarisation sont complexes et s'inscrivent dans l'histoire de l'évolution culturelle et politique du Québec même[9].

On observe cependant une préoccupation à l'égard de l'éducation depuis les débuts de la colonie. Verrette (2002) montre, par exemple, que l'alphabétisation au Québec évolue en dents de scie de 1680 à 1809 environ, pour ensuite progresser beaucoup plus activement pour la période entre 1810 et 1899. En d'autres termes, une volonté de scolarisation de la population québécoise existait bel et bien au Québec avant la réforme Parent, mais des disparités importantes subsistaient dans l'ensemble de la population. C'est cependant à partir de cette période que l'État a pris en charge l'éducation et a mis sur pied un système accessible à l'ensemble de la population dont les gains sur le plan de la scolarisation sont majeurs.

Ainsi, au Québec, on associe généralement le début du processus de démocratisation quantitatif de l'éducation avec la publication du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, étroitement associé à la Révolution tranquille, c'est-à-dire à l'entrée du Québec dans la modernité (Rocher, 2004). La Révolution tranquille s'amorce en 1960, avec l'arrivée au pouvoir des libéraux dirigés par Jean Lesage. Cette période de grande effervescence se caractérise par :

> [...] une volonté de « rattrapage » et de modernisation, elle provoque une transformation en profondeur de l'État, de ses institutions, de son personnel et de son rôle dans la société. Elle témoigne d'une conversion aux principes de l'État-providence et d'une

9. La comparaison entre ces statistiques et les statistiques plus récentes serait hasardeuse, la définition de l'illettrisme ayant évolué avec le temps.

> volonté de promotion économique des francophones. Elle touche aussi l'éducation, avec sa réforme scolaire, ainsi que les secteurs de la santé et des services sociaux, y entraînant une déclericalisation rapide. (Institut de la statistique du Québec, 2005.)

C'est ainsi qu'à cette époque on assiste à la mise en place de nombreuses réformes, par exemple : l'assurance-hospitalisation (1960), la fin de l'incapacité juridique des femmes mariées (1964), la nationalisation de l'électricité (1963), la création du ministère de l'Éducation (MEQ) et du Conseil supérieur de l'éducation (1964), l'adoption du Code du travail (1964), la réforme de la Loi sur l'aide sociale (1969) et la mise en place de l'assurance maladie (1970)[10].

Le rapport Parent pose les assises du système d'éducation accessible à tous au Québec. La démocratisation quantitative de l'éducation correspond, selon Legendre, au « processus collectif, fondé sur les principes de l'égalité des droits et des privilèges, visant l'accessibilité du plus grand nombre aux établissements scolaires indépendamment du sexe, de l'ethnie et des statuts socioéconomique et culturel » (2005, p. 367). On parle ainsi d'accès à l'éducation.

Dans un article publié en 2004, Guy Rocher trace un bilan des suites du rapport Parent. Son analyse montre le projet de démocratisation du rapport Parent notamment sous l'angle de la démocratisation de l'accès à l'éducation à tous les niveaux, mais encore comme un projet où « le droit à la meilleure éducation possible » est central. C'est cet idéal d'éducation pour tous qui a conduit la commission Parent à promouvoir « l'instauration d'un système souple et diversifié fondé sur la polyvalence, la mise en place d'un niveau collégial à la fois préuniversitaire et professionnel et d'un réseau d'enseignement supérieur s'étendant à toutes les régions du Québec » (Rocher, 2004, p. 9).

Dans le Rapport 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil reconnaît également que la démocratisation du système d'éducation est au cœur du rapport de la commission Parent :

> Considérant que l'éducation est un droit pour toute personne, la commission Parent propose la mise en place d'un véritable système public d'éducation. Il s'agit de donner à chacun la meilleure éducation possible et de faire en sorte qu'il puisse poursuivre ses études jusqu'au niveau le plus avancé, compte tenu de ses aptitudes et de ses intérêts. Tel est le choix social le plus déterminant de la commission Parent : une option pour la démocratisation du système, pour l'égalité des chances et, finalement, pour l'accessibilité. (CSE, 1988, p. 25.)

Le rapport Parent dans son entier comporte des propositions sur trois plans :

- le plan des « structures supérieures du système scolaire », c'est-à-dire de la responsabilité du pouvoir public en éducation (tome I) ;
- le plan des « structures pédagogiques du système scolaire », c'est-à-dire les différents ordres d'enseignement, les programmes, les services éducatifs et la formation des enseignants (tome II) ;
- le plan de « l'administration de l'enseignement », c'est-à-dire la diversité culturelle et religieuse, les administrations locales, le financement et les agents de l'éducation (tome III) (CSE, 1988, p. 11).

Il est fort difficile de rendre compte de l'évolution du système d'éducation à la suite de la publication du rapport Parent. D'une part, il s'agit de la création même d'un système d'éducation public qui puise sa légitimité dans l'évolution de la société québécoise de l'époque et il s'agit donc d'un changement d'une ampleur sans précédent. D'autre part, de très nombreux changements ont eu lieu dans la foulée de la publication du rapport, mais leurs conséquences se sont fait ressentir plusieurs années après.

10. Pour une liste chronologique des réformes et des événements importants, consulter le site de l'Institut de la statistique du Québec : http://www.stat.gouv.qc.ca/jeunesse/1960_1979.htm.

Pour les besoins du rapport 2008-2010, il importe toutefois de souligner les principaux piliers issus du rapport Parent sur lesquels le système d'éducation, encore aujourd'hui, trouve ses fondements. Dans son anthologie du rapport Parent, Corbo (2002) propose une relecture de ce rapport, en insistant sur ce qui, de son point de vue, en constitue les jalons les plus significatifs. La section qui suit s'inspire largement de cet ouvrage de même que de deux rapports sur l'état et les besoins de l'éducation, publiés en 1988 et en 2001 par le Conseil[11].

L'un des choix les plus importants de la commission Parent est celui de la démocratisation de l'éducation. En fait, la commission propose la mise en place d'un réseau scolaire public qui permette à la fois de respecter le droit de chacun à l'éducation et de répondre à un besoin de plus en plus pressant pour une population plus scolarisée. Dans cette perspective, le système d'éducation aura trois objectifs principaux : donner à chacun la possibilité de s'instruire ; permettre à chacun d'atteindre le niveau le plus avancé qu'il lui est possible d'atteindre et préparer toute la jeunesse à la vie en société. Le Conseil supérieur de l'éducation est également créé à cette époque. Le Conseil, constitué de membres provenant de divers horizons, participe à la démocratisation de l'éducation en permettant aux différentes parties de contribuer à l'évolution des politiques publiques.

L'éducation devient ainsi non seulement un bien individuel, mais aussi un bien d'intérêt collectif qui exige l'engagement de l'ensemble de la société. Il revient donc à l'État, garant des droits des individus, d'assumer principalement la responsabilité d'assurer l'éducation pour tous, dans une perspective d'égalité des chances et d'équité. Ce mandat sera confié à un ministère dédié à l'éducation. La commission propose toutefois une gestion largement décentralisée de l'éducation : les commissions scolaires sont maintenues, mais leur réorganisation devrait permettre d'assurer « l'égalité des services éducatifs dans toutes les régions, et aussi, l'égalité de l'effort fiscal attendu des contribuables aux fins de la qualité de l'enseignement » (Corbo, 2002, p. 324). Les cégeps seront dirigés par un conseil d'administration et les universités préserveront, en grande partie, leur autonomie.

La question du financement de l'éducation constitue également un enjeu important du rapport Parent. L'éducation étant reconnue comme un bien commun dont les bénéfices contribuent à l'enrichissement collectif de la société québécoise, le financement de l'éducation doit être pris en charge par la collectivité. L'enseignement préscolaire, primaire et secondaire sera gratuit de même que l'enseignement collégial (études à temps plein). Les droits de scolarité seront maintenus à l'université, mais les subventions gouvernementales augmenteront considérablement, obligeant ainsi les universités à se soumettre à une plus grande reddition de comptes. Le système d'aide financière aux étudiants (prêts et bourses) sera complètement revu pour éliminer les obstacles financiers à l'accès aux études supérieures.

L'architecture du système d'éducation a également été complètement repensée. L'enseignement primaire comprend désormais une année de préscolaire et six années de primaire, l'enseignement secondaire comprend cinq années et est organisé selon un principe d'orientation et de spécialisation prudente et progressive (l'école polyvalente). De nouveaux établissements, les cégeps (le rapport Parent les nomme « instituts »), sont créés pour offrir une formation préuniversitaire de deux années et une formation technique de trois ans. La formation universitaire est, quant à elle, organisée en trois cycles. Corbo insiste sur le caractère novateur de cette nouvelle architecture :

> En lieu et place d'un système éclaté, reproduisant les inégalités socio-économiques et conduisant une partie des élèves dans des culs-de-sac pédagogiques, la commission Parent veut que tous les jeunes du Québec fréquentent, jusqu'à la fin du secondaire, la même école leur offrant des cheminements adaptés. Nul élève ou étudiant ne doit quitter le système scolaire sans être capable de s'insérer harmonieusement au marché du travail et à la société, sans être allé au bout de ses capacités et sans se fermer les

11. En particulier le chapitre 1 du rapport 2000-2001, chapitre intitulé « L'intervention de l'État en éducation du Régime français à nos jours », dans Conseil supérieur de l'éducation (2001a).

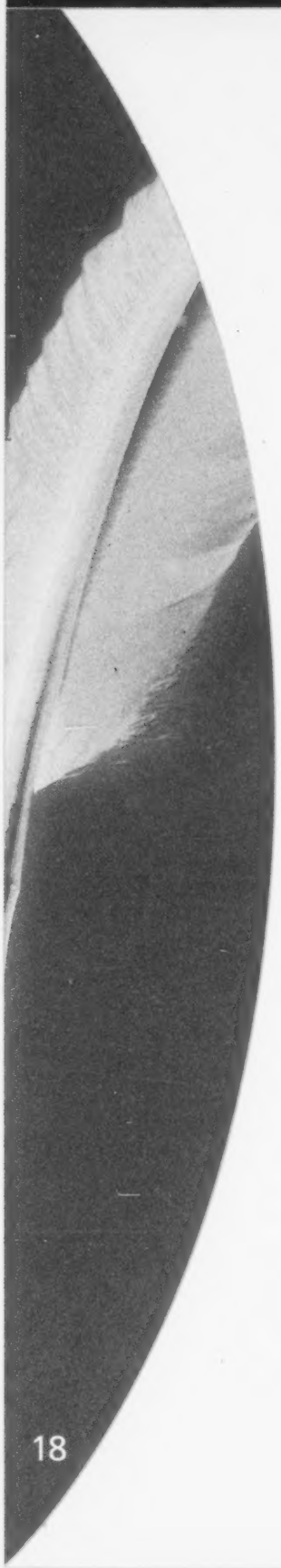
> portes d'une formation ultérieure. C'est véritablement la métamorphose en profondeur du système d'enseignement que propose la Commission au plan des structures et des principes généraux. (2002, p. 128.)

Au primaire et au secondaire, une nouvelle philosophie est proposée pour l'organisation des programmes d'études. La commission suggère que les programmes tiennent compte des besoins diversifiés des enfants et des jeunes : on parle, par exemple, de la mise en œuvre d'une pédagogie active où l'élève doit s'engager dans ses apprentissages, et la collaboration plus large des parents est également souhaitée. Les transformations proposées pour l'enseignement sont considérables. La commission propose la mise en œuvre d'une école polyvalente commune, permettant à tous d'acquérir une formation générale de base et permettant par la suite une orientation professionnelle progressive. L'école secondaire inclura les formations de type technique, auparavant éparpillées dans plusieurs écoles de métiers. L'école polyvalente permettrait ainsi un meilleur équilibre entre la formation intellectuelle et la formation technique ainsi qu'un enrichissement mutuel. Un autre jalon important porte sur les modifications apportées aux contenus de l'éducation, en particulier en ce qui concerne le primaire et le secondaire. L'éducation de base n'était plus réservée à une élite, une attention particulière devait être apportée aux contenus nécessaires dans le contexte d'une éducation accessible à tous. Globalement, le rapport Parent souhaite le pluralisme de la culture et l'idée de polyvalence apparaît : on parle de respect de la diversité des aptitudes, des besoins de chacun et de la préoccupation d'éviter la spécialisation prématurée (se traduisant notamment par la mise en place d'un système à options au 2e cycle).

Le rapport Parent traite également de la question de l'enseignement privé au Québec. À l'époque, le commission estimait que le système scolaire ne pouvait se passer des établissements privés étant donné que leur nombre et leur contribution à la diversité de l'offre de formation apparaissaient alors comme essentiels. Toutefois, la commission en appelait à une révision de la contribution des établissements privés :

> 341. Mais, comme nous l'avons également souligné dans ce même premier chapitre, la contribution de l'enseignement privé à tous les niveaux doit désormais se situer dans le cadre d'un système scolaire cohérent, structuré, organique ; elle doit obéir aux règles de la planification du développement scolaire et aux exigences de la coordination de l'enseignement, dont est responsable le ministre de l'Éducation pour le secteur public et le secteur privé. Le système d'enseignement ne peut plus se penser par pièces détachées, par secteurs plus ou moins étanches ; nous avons suffisamment plaidé en faveur de l'unité du système, pour qu'il ne soit pas nécessaire d'y revenir, sinon pour souligner que c'est dans cette perspective d'ensemble que la place et le rôle de l'enseignement privé doivent être envisagés. (Commission royale d'enquête sur l'éducation, 1966, troisième partie ou tome 4, p. 232.)

Le rapport Parent ne remettait pas en question le financement public des établissements privés, mais insistait sur le fait que ce financement imposait certaines exigences, notamment au regard de l'appartenance des établissements privés à la mise en œuvre de la réforme proposée par le rapport Parent en particulier leur contribution au principe de la polyvalence (Rocher, 2010). Selon Guy Rocher, l'un des signataires du rapport Parent : « Nous avons proposé de garder un réseau privé en partie subventionné par l'État, mais à condition qu'il soit "complémentaire", et non concurrentiel. » (Rocher, 2010, p. 145.) Toutefois, les travaux ultérieurs qui ont donné lieu à la Loi sur l'enseignement privé de 1968 se sont éloignés des recommandations du rapport Parent, laissant de côté « les exigences de la polyvalence pour le secteur privé, de même que la participation des institutions privées à la planification régionale du système d'enseignement » (Rocher, 2010, p. 147).



La création des cégeps témoigne également des principes de démocratisation et de polyvalence mis en avant par la Commission :

> [...] accroître la scolarisation des 16-18 ans, renforcer le droit à l'éducation pour le plus grand nombre, soutenir la persévérance en soignant l'orientation de chacun, améliorer la qualité de la formation pour un meilleur équilibre entre la formation générale et la spécialisation en accroissant la capacité de travail personnel de l'étudiant et aussi, comme au secondaire, assurer un même fonds de culture commune partagée (Corbo, 2002, p. 208).

La mise en place des cégeps permet à la commission de préciser la mission de l'université, qui pourra désormais se consacrer à la formation spécialisée. Ainsi, l'université a une triple fonction : « transmission du savoir de pointe, formation de spécialistes et recherche » (Corbo, 2002, p. 239). La création du réseau de l'Université du Québec, de même que celle des cégeps dans de nombreuses régions du Québec, témoignera par la suite de cette volonté de rendre l'enseignement postsecondaire plus accessible dans l'ensemble du territoire québécois.

L'éducation permanente est également présente dans la réflexion de la commission Parent. Les commissions scolaires, les cégeps et les universités sont invités à créer une offre de formation dédiée aux adultes, que ce soit pour des besoins de rattrapage ou pour un perfectionnement en cours de carrière :

> À chaque âge de la vie, il est possible et il est souhaitable de continuer à apprendre, que ce soit pour des motifs de promotion professionnelle, personnelle ou pour des motifs d'enrichissement intellectuel et culturel. Mais, cela ne sera possible que si le système d'éducation et les établissements s'organisent pour que tous les groupes d'âge de la population y trouvent les programmes de formation, les ressources et les services répondant à leurs besoins de formation. (Corbo, 2002, p. 282-283.)

Dès la création des commissions scolaires, en 1964, des services d'éducation des adultes sont mis sur pied, la Direction générale de l'éducation permanente est même créée de manière à répondre spécifiquement aux besoins des adultes (Turgeon, Bourque et Thibeault, 2007). Le développement des services de formation aux adultes se fait également rapidement dans tous le réseau, à la fois au secondaire, au collégial et en milieu universitaire (Inchauspé, 1999).

La formation du personnel enseignant constitue un jalon important de la réflexion de la commission Parent. Dorénavant, la formation des enseignants passera par l'université, de manière à valoriser et à professionnaliser le métier d'enseignant. La commission Parent insiste toutefois sur le fait que le Ministère doit conserver une responsabilité à l'égard de la détermination des normes minimales de formation des enseignants ainsi qu'à l'égard de la certification permettant l'exercice de la profession.

Le caractère confessionnel des établissements d'enseignement est également remis en cause par la commission Parent, mais la situation est complexe :

> [...] d'une part, une forte proportion de la population demeure croyante et attachée à la présence de l'enseignement religieux à l'école ; d'autre part, si les droits reconnus aux catholiques et aux protestants ne peuvent être refusés aux autres confessions religieuses, on ne saurait consentir, pour autant, à un émiettement du système d'éducation (Corbo, 2002, p. 295).

Les recommandations de la commission sont donc nuancées à cet égard et le système d'éducation ne sera que partiellement déconfessionnalisé.

Entre 1963 et 1976 environ, on assiste à la mise en place et à la consolidation des structures d'organisation et d'encadrement issues du rapport Parent (CSE, 2001a). La réforme mise en œuvre à cette époque a constitué les fondements du système d'éducation public au Québec. L'essentiel des structures et des modes d'organisation actuels du système d'éducation tire son origine du rapport Parent, soit dans les fondements, les principes et les valeurs ou encore dans leur mode d'organisation très concrète.

Entre 1977 et les années 2000, on observe une phase de réévaluation du système d'éducation (CSE, 2001a). La mise en œuvre des différents éléments du système d'éducation a été réalisée et les objectifs d'augmentation de la scolarisation ont été atteints, voire dépassés dans certains cas. Toutefois, à partir de 1977, on constate la manifestation d'un besoin d'adaptation des services éducatifs. On observe ensuite différentes opérations de consultation visant à mieux définir les difficultés auxquelles le système d'éducation est confronté ainsi qu'à proposer différentes réorganisations, par exemple :

- le livre vert intitulé *L'enseignement primaire et secondaire au Québec*, qui donne lieu à une vaste consultation et le document *L'école québécoise – Énoncé de politique et plan d'action*, qui proposait notamment une réforme importante du curriculum pour le primaire et le secondaire et des programmes (MEQ, 1979) ;
- de nouveaux régimes pédagogiques qui sont élaborés comprenant notamment des services dédiés aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ainsi que des mesures spécifiques pour soutenir les élèves de milieux défavorisés (1981) ;
- l'enseignement professionnel qui est reporté à la fin du secondaire, le secondaire professionnel court disparaissant et l'implantation des cheminements particuliers de formation (1985). Le plan d'action *La formation professionnelle au secondaire* est rendu public en 1986 (MEQ, 1986) et la mise en œuvre se fera à la rentrée 1987 ;
- en 1988, la Loi sur l'instruction publique est également modifiée et elle prolonge la fréquentation scolaire obligatoire jusqu'à 16 ans[12].

Dès le milieu des années 80, on assiste à un discours sur la qualité de l'éducation et sur la réussite, notamment par l'entremise des États généraux sur la qualité de l'éducation en 1986 (Comité des États généraux sur l'éducation, 1986).

Dans les années 90, une énergie considérable est consacrée à la valorisation de la profession enseignante et à la mise en œuvre de nouveaux programmes de formation des enseignants, à une réforme importante au collégial (MEQ, 1992), à une amorce de réflexion de fond sur l'enseignement primaire et secondaire (MEQ, 1993 ; Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, 1994) de même qu'à la formation professionnelle et technique (Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique, 1995). L'ensemble de ces travaux témoigne d'une préoccupation de plus en plus présente concernant l'accès à la réussite.

Au printemps 1995, les États généraux de l'éducation sont convoqués, donnant lieu à une vaste consultation et à des travaux d'une grande ampleur. La Commission des États généraux sur l'éducation tient 56 jours d'audience dans toutes les régions du Québec et publie, en janvier 1996, l'*Exposé de la situation* (1996a). Elle rend public le Rapport de synthèse des conférences régionales en juin 1996 (1996b), puis tient, du 3 au 6 septembre 1996, des assises nationales auxquelles sont conviés les représentants d'organismes nationaux. Finalement, la Commission rend public son rapport final *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires* (1996c).

Cette vaste réflexion sur l'état du système d'éducation au Québec cristallisera les préoccupations autour de la question de l'accès à la réussite, signifiant ainsi une préoccupation plus importante de la démocratisation qualitative du système d'éducation.

12. La première Loi sur la fréquentation scolaire obligatoire est adoptée en 1943 ; elle concernait les enfants de 6 à 14 ans (http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/veille/index.asp?page=fiche&id=84).

2.1.2 UNE VOLONTÉ DE DÉMOCRATISATION QUALITATIVE : L'ACCÈS À LA RÉUSSITE

Legendre définit la démocratisation qualitative d'un système éducatif ainsi :

> Processus collectif, fondé sur le droit inaliénable pour tout individu d'actualiser au mieux toutes ses potentialités, visant non seulement l'égalité d'accès aux institutions scolaires, mais tout autant l'égalisation des chances de réussite eu égard aux dispositions, intérêts et aspirations de la personne. (2005, p. 367.)

La réussite des élèves et le droit à la meilleure éducation faisaient bien sûr déjà partie des défis incontournables du système éducatif à la suite de la publication du rapport Parent. Cependant, après avoir assuré l'accès à l'éducation pour tous, on voit ainsi apparaître une préoccupation plus soutenue quant à l'accès à la réussite pour le plus grand nombre (CSE, 1995a), préoccupation qui a donné lieu en 1997 à la publication du plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation *Prendre le virage du succès* (MEQ, 1997b).

La vaste consultation de 1995-1996 mise en œuvre par la Commission des États généraux sur l'éducation a permis de faire le point sur la situation de l'éducation au Québec et d'alimenter le débat public sur l'éducation, puis de suggérer des pistes d'analyse à approfondir (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a). Par la suite, la Commission se trouvait sollicitée pour dégager des perspectives et des priorités d'action pour l'avenir de l'éducation au Québec. Le rapport final de cette deuxième période des travaux de la Commission a permis de formuler un projet de réforme du système d'éducation organisé autour de dix chantiers, chacun présentant des voies de rénovation possibles :

1. Remettre l'école sur les rails en matière d'égalité des chances ;
2. Étendre et améliorer l'offre de services publics à la petite enfance ;
3. Restructurer les curriculums du primaire et du secondaire pour en rehausser le niveau culturel ;
4. Consolider la formation professionnelle et technique ;
5. Procéder aux réorganisations nécessaires pour mieux répondre à la demande d'un enseignement supérieur de masse ;
6. Traduire concrètement la perspective de formation continue ;
7. Soutenir les principaux acteurs en vue de la réussite ;
8. Redistribuer les pouvoirs pour renforcer le pôle local et l'ouverture à la communauté ;
9. Poursuivre la déconfessionnalisation du système scolaire ;
10. Garantir un financement qui permette l'atteinte des finalités éducatives (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996c).

À partir des dix chantiers déterminés par la Commission, le ministère de l'Éducation a établi, à l'automne 1996, un plan d'action ministériel (MEQ, 1997b) qui traduisait très clairement une préoccupation autour de la question de l'accès à la réussite pour tous :

> La société québécoise dans son ensemble, et non seulement le monde scolaire, est dès lors invitée à relever un défi de taille : faire prendre à l'éducation le virage du succès [...] Le coup de barre à donner consiste à passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre. (MEQ, 1997b, p. 1.)

Ce plan d'action donne ainsi le coup d'envoi à une réforme de l'éducation d'une grande envergure. Le plan d'action de 1997 trace en priorité sept lignes d'action. Comme ce fut le cas à la suite du rapport Parent, de très nombreuses mesures ont été mises en place à la suite de la publication du plan d'action. Très souvent associé à l'enseignement primaire et secondaire où, il est vrai, les interventions de l'État ont été nombreuses (CSE, 2003) (et très médiatisées), le plan d'action comporte des visées pour tous les ordres et les secteurs d'enseignement.

Encore une fois, il est difficile de faire le portrait exhaustif des politiques, des programmes et des mesures mises en œuvre dans la foulée de la publication du plan d'action. Dans la section qui suit, les sept lignes d'action sont brièvement rappelées ainsi que certaines des mesures auxquelles elles ont donné lieu.

1. Intervenir dès la petite enfance

Le plan d'action prévoit étendre l'offre de services aux enfants de 4 et 5 ans, revoir le programme éducatif du préscolaire, maintenir le soutien aux compétences parentales et soutenir la formation et le perfectionnement du personnel.

La politique intitulée *Nouvelles dispositions de la politique familiale : Les enfants au cœur de nos choix* est adoptée en 1997 (Comité des priorités, 1997) et touche les services à la petite enfance et au préscolaire. La Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance est également adoptée en 1997. La maternelle 5 ans à temps plein sera offerte partout au Québec et la maternelle 4 ans à demi-temps sera offerte en milieu socioéconomique défavorisé.

2. Enseigner les matières essentielles

Une refonte de l'ensemble des composantes du curriculum du primaire et du secondaire a été réalisée (grilles des matières, temps d'enseignement, programmes d'études, évaluation des apprentissages, sanction des études, agencement des diverses filières de formation).

Le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum : *Réaffirmer l'école* (rapport Inchauspé) est rendu public en juin 1997 (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997). Le MEQ rend public par la suite son énoncé de politique *L'école tout un programme* (MEQ, 1997a) dans lequel il précise ses intentions. On mentionne notamment la triple mission de l'école : instruire, socialiser et qualifier. Une organisation par cycles d'apprentissage permet de mieux exploiter l'organisation du temps et qui permet aux élèves de consolider leurs apprentissages. Des recommandations à l'égard de la souplesse et de la marge de manœuvre locale dans l'application des grilles des matières sont également proposées. On prévoit aussi une refonte complète des grilles des matières et des programmes d'études, en ayant en tête les conditions suivantes : mettre l'accent sur l'essentiel, rehausser le niveau culturel dans les programmes d'études, introduire plus de rigueur à l'école, accorder une attention particulière à chaque élève, assurer aux élèves les bases de la formation continue, et mettre l'organisation scolaire au service de l'élève.

La première version du Programme de formation de l'école québécoise (pour le primaire) est rendue publique en juin 2000, une version remaniée sera publiée en août 2001. Le programme de l'enseignement secondaire sera publié au cours des années qui suivent. Le Programme de formation de l'école québécoise sera graduellement en application à partir de 2000. La première cohorte d'élèves du secondaire ayant été scolarisée avec ce programme quittera l'école secondaire en juin 2010. La Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003a) est également préparée de manière à assurer la cohérence avec le Programme de formation de l'école québécoise.

Une politique est dédiée aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et est intitulée *Une école adaptée à tous ses élèves* (MEQ, 1999). Le plan d'action en matière d'adaptation scolaire est également rendu public en janvier 2000. Le cadre de référence pour l'organisation des services complémentaires est revu de manière à permettre une plus grande souplesse dans chacune des commissions scolaires.

3. Donner plus d'autonomie à l'école

Un nouveau partage des responsabilités entre l'école, la commission scolaire et le Ministère est proposé de manière à donner davantage d'autonomie aux écoles. Une réduction du nombre de commissions scolaires est par ailleurs annoncée. Le plan d'action prévoit une décentralisation de l'organisation du travail, un soutien au leadership pédagogique de la direction d'école, une plus grande reconnaissance de l'expertise du personnel enseignant et la mise sur pied d'instances de concertation régionales afin de renforcer les liens entre l'école et la communauté.

La Loi sur l'instruction publique est modifiée en 1998 (projet de loi 180), redéfinissant le partage des responsabilités entre l'école, les commissions scolaires et le Ministère et permettant aux écoles d'avoir plus d'autonomie pour répondre aux besoins de la population de leur communauté.

4. Soutenir l'école montréalaise

La situation particulière des écoles montréalaises en milieu socioéconomique défavorisé avait fait l'objet d'un avis du Conseil supérieur de l'éducation en 1996 (CSE, 1996b). Dans son plan d'action, le Ministère propose l'élaboration d'un programme d'envergure, dédié spécifiquement aux écoles montréalaises situées en milieu défavorisé. On annonce également l'élaboration d'une politique d'intégration et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998a), cette question étant particulièrement centrale dans la grande région de Montréal, mais ailleurs au Québec également. Cette politique sera rendue publique en 1998 (ainsi que son plan d'action).

Il faut noter, par ailleurs, qu'une stratégie nationale a été élaborée pour soutenir les écoles de milieux défavorisés : la stratégie d'intervention *Agir Autrement*. Cette stratégie a d'abord été mise en œuvre à partir de 2002 auprès des écoles secondaires, puis à partir de 2007 auprès des écoles primaires de milieux défavorisés.

5. Intensifier la réforme de la formation professionnelle et technique

Le plan d'action propose de poursuivre les objectifs suivants :

- donner une formation professionnelle qualifiante qui permet à la fois l'accès au marché du travail et la poursuite des études ;
- diversifier les voies d'accès aux diplômes et les modes de formation ;
- repenser la formation générale donnée dans les programmes de formation professionnelle et technique ;
- assurer une meilleure relation entre la formation offerte et les exigences de l'emploi ;
- accroître les responsabilités des centres de formation professionnelle ;
- favoriser le passage d'un programme d'études donné en aménageant les passerelles nécessaires ;
- quadrupler, dans les cinq prochaines années, le nombre de diplômes de formation professionnelle décernés à des jeunes de moins de vingt ans ;
- valoriser, auprès des jeunes et de leurs parents, ainsi qu'auprès des entrepreneures et entrepreneurs, les filières de formation professionnelle et technique (MEQ, 1997b).

6. Consolider et rationaliser l'enseignement supérieur

Au collégial, le plan d'action propose des aménagements relativement mineurs, le renouveau au collégial datant de 1993 n'ayant pas eu le temps de produire encore tous ses effets.

À l'enseignement universitaire, la mise sur pied de la Commission des universités sur les programmes est annoncée, cette commission ayant pour mandat de faire des recommandations portant sur une rationalisation des programmes. Le plan d'action annonce également son intention de revoir le mode de financement des universités. L'élaboration d'une politique des universités permettant de redéfinir le contrat social entre les universités et la société québécoise est également prévue. La politique à l'égard des universités *Pour mieux assurer notre avenir collectif* (MEQ, 2000d) est rendue publique en 2000, et se donne pour objectif :

> [...] de réaffirmer l'importance de l'université pour la société québécoise, de faire connaître les orientations gouvernementales à l'égard des universités et d'établir un cadre de référence en situant les engagements et les attentes du gouvernement à l'endroit des universités (Deniger, Brouillette et Kamanzi, 2005, p. 150).

La Politique québécoise de financement des universités (MEQ, 2000c) est également rendue publique en 2000. En cohérence avec la politique précédente, le Ministère met en œuvre un plan de réinvestissement dans les universités pour les soutenir dans la réalisation de leur mission, mais ce financement est lié à la signature d'un « contrat de performance » entre chaque université et le Ministère :

> Les éléments du contrat de performance sont définis dans les règles budgétaires. Le contrat traduit l'engagement de l'établissement à l'égard de différents aspects de son activité et met en évidence le fait que les sommes réinvesties n'ont pas pour but de résorber son déficit d'opération au fonds de fonctionnement. Le contrat sera rendu public. L'établissement devra faire rapport au ministre sur l'état de réalisation des engagements pris dans son contrat de performance, permettant ainsi à ce dernier de faire lui-même rapport au gouvernement. (MEQ, 2000c, p. 15.)

7. Donner un meilleur accès à la formation continue

Le plan d'action prévoit l'élaboration d'une politique de la formation continue qui permet d'atteindre les quatre objectifs suivants :

- s'assurer que la perspective d'une éducation qui s'échelonne tout le long de la vie soit prise en compte par l'ensemble du système éducatif ;
- garantir, à la formation continue, une offre de services qui réponde à la diversité des besoins des adultes ;
- se doter de stratégies efficaces de lutte contre l'analphabétisme ;
- clarifier le rôle et les responsabilités des intervenants engagés dans la formation continue (MEQ, 1997b).

À la suite d'un long processus de consultation et de réflexion, la première Politique de l'éducation des adultes et de la formation continue ainsi que son plan d'action est rendue publique en 2002 (MEQ, 2002b).

Sur le plan de la confessionnalité, l'État avance vers une plus grande laïcisation du système éducatif. Les commissions scolaires ont un statut linguistique depuis juillet 1998, une vaste opération de consultation orchestrée par le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école a donné lieu à la publication du rapport *Laïcité et religion – Perspective nouvelle pour l'école québécoise* (1999), le gouvernement annonce ses intentions dans le document intitulé *Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses* (MEQ, 2000a), et la Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité mettait fin au caractère catholique ou protestant des écoles publiques du Québec (juillet 2000). Sur le fond cependant, il faudra attendre la rentrée scolaire de 2008 pour qu'un nouveau programme intitulé *Éthique et culture religieuse* vienne remplacer les programmes d'enseignement moral et religieux et d'enseignement moral dans la grille-matières.

Le Sommet du Québec et de la jeunesse en février 2000 (Secrétariat à la jeunesse, 1999) est également un événement important qui cristallise la préoccupation de nombreux acteurs autour des difficultés vécues par les jeunes. Lors du discours inaugural, en mars 1999, la tenue de cet événement et d'un ensemble de travaux préparatoires était annoncée. Ce sommet avait un double mandat :

- agir rapidement et concrètement pour améliorer la situation des jeunes d'aujourd'hui ;
- réfléchir à plus long terme sur les priorités du Québec de demain, notamment en regard des enjeux de société que sont la démographie, l'équité entre les générations, la mondialisation et le maintien de notre qualité de vie[13].

13. Voir : http://www.jeunes.gouv.qc.ca/communiques/1999/saj_com19991202.htm.

À la suite de ce sommet, la première politique québécoise de la jeunesse *La jeunesse au cœur du Québec* était rendue publique (Secrétariat à la jeunesse, 2001). La politique est structurée autour de quatre orientations :

- engager la société dans une culture de la relève ;
- assurer le développement du plein potentiel des jeunes ;
- faciliter l'accès au marché du travail et améliorer la qualité de la vie professionnelle ;
- développer un sentiment d'appartenance.

La mise en œuvre de la politique prévoit notamment une coordination renforcée par la création d'un comité ministériel jeunesse et par la création d'une « clause d'impact jeunesse », qui oblige l'analyse de chaque mémoire présenté au Conseil des ministres sous l'angle de ses incidences sur les jeunes. Le Secrétariat à la jeunesse est également créé, avec le mandat de coordonner des actions gouvernementales en matière de jeunesse, d'établir des relations et une concertation avec les partenaires de différents milieux, de faire le suivi de la politique québécoise de la jeunesse et de réaliser des recherches, des évaluations et des activités de veille sur la jeunesse (Secrétariat à la jeunesse, 2001). Le Fonds jeunesse Québec est également mis sur pied à la suite du Sommet en 2000 ; il s'agissait d'un fonds de 240 millions de dollars dédié au soutien d'initiatives visant l'insertion sociale, communautaire, culturelle et professionnelle des jeunes.

Ainsi, jusqu'en 2002 environ, on observe une période de consultation intense qui donne lieu à l'élaboration de politiques ministérielles et gouvernementales. Les années qui suivent sont davantage consacrées à la mise en œuvre de la réforme ainsi qu'à des changements ou des ajustements de moindre ampleur. Les programmes de même que les encadrements relatifs à l'évaluation et aux épreuves obligatoires sont élaborés, et de nombreux guides sont créés pour soutenir le personnel des écoles dans l'appropriation des changements à tous les niveaux (reddition de comptes, partage des responsabilités, appropriation du programme, etc.). À l'enseignement obligatoire, quelques modifications importantes doivent être soulignées. D'abord, la maternelle est dorénavant offerte à temps plein. Une augmentation du temps d'enseignement au primaire est mise en œuvre, passant ainsi de 23 heures à 25 heures, ce temps devant être dédié à l'éducation physique et à l'enseignement de l'anglais, langue seconde. Le nombre d'élèves par classe a également diminué au préscolaire et au 1er cycle du primaire. Le curriculum du secondaire est modifié pour permettre une diversification des parcours au 2e cycle du secondaire. Ainsi, il comporte trois parcours : un parcours de formation axé sur l'emploi (une formation destinée à la formation à un métier semi-spécialisé), un parcours de formation générale [donnant accès au diplôme d'études secondaires (DES), au diplôme d'études professionnelles (DEP) et aux études collégiales] et un parcours de formation générale appliquée (qui donne également accès au DES, au DEP et aux études collégiales). Cette diversification des parcours propose une offre de services qui tente de répondre à la diversité des intérêts et des aptitudes, de manière à soutenir la motivation de l'élève, à l'accompagner dans un processus d'orientation professionnelle et à favoriser sa réussite.

Depuis 2008, plusieurs interventions ministérielles se rapportant à la problématique de la persévérance scolaire ont été rendues publiques. Deux plans d'action importants ont été mis en œuvre. Un plan d'action portant sur l'apprentissage du français, *Le français, une priorité à l'école, un devoir de société* (MELS, 2008b), a été rendu public en février 2008 et propose 22 nouvelles mesures pour améliorer la maîtrise du français chez les jeunes. Ce plan d'action fait suite au rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture. En juin 2008, la mise en œuvre d'un plan d'action portant sur les services destinés aux EHDAA (MELS, 2008a) est annoncée. Il renferme sept mesures pour mieux baliser les décisions prises au regard de l'organisation des services aux EHDAA et pour mieux les soutenir dans leur cheminement.

Par ailleurs, la question de la gouvernance est actuellement au cœur de l'actualité éducative. En octobre 2008, la Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique (projet de loi 88) portant sur la modernisation de la démocratie et de la gouvernance scolaire est sanctionnée.

Ainsi, cette loi apporte des modifications dans la représentation politique des commissions scolaires : élection du président de la commission scolaire, rôles et responsabilités des commissaires, nombre de commissaires, etc., avec pour objectif de renforcer le principe de démocratie scolaire. Le mode de gouvernance et le partage des responsabilités entre le Ministère et les commissions scolaires de même qu'entre les commissions scolaires et les écoles sont également revus. La mission de la commission scolaire est établie dans la Loi, des comités de gestion sont institués, mais surtout de nouveaux outils de gestion voient le jour. La Loi préconise l'établissement d'une « convention de partenariat » entre la ou le ministre et chaque commission scolaire. La ministre procédera à une évaluation de la mise en œuvre de cette convention et se réserve le droit de prescrire des mesures additionnelles au besoin. Cette convention de partenariat doit respecter les orientations déterminées dans le plan stratégique ministériel. De plus, chaque école doit établir avec sa commission scolaire une « convention de gestion et de réussite éducative » qui fixe des buts à atteindre et des objectifs mesurables au regard de la réussite et qui détermine les moyens à mettre en œuvre par l'établissement et par la commission scolaire. La convention de gestion et de réussite éducative doit prendre en compte les orientations du plan stratégique de la commission scolaire. Pour le moment, les interprétations divergent quant au caractère « centralisateur » ou non de la mise en œuvre de la Loi de même que sur ses effets possibles sur la marge de manœuvre des établissements. Il est par ailleurs trop tôt pour porter un jugement sur cette question, la mise en œuvre plus concrète de ces modifications législatives, actuellement en cours, permettra de mieux cerner sa portée et ses implications.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, deux projets de loi ont été déposés par la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport le 16 juin 2009. Le projet de loi 38 porte sur la gouvernance des universités, alors que le projet de loi 44 porte sur celle des cégeps. Ces deux projets de loi proposent des modifications dans le partage des responsabilités entre les différentes instances ainsi qu'une plus grande participation de personnes provenant de l'extérieur des établissements. Au moment de l'adoption de ce présent rapport, ces projets de loi n'avaient pas encore été sanctionnés, la Commission de la culture et de l'éducation chargée de les étudier ayant déposé son rapport à l'Assemblée nationale le 6 octobre 2009[14].

En septembre 2009, la Stratégie d'action visant la persévérance et la réussite scolaires au Québec *L'école, j'y tiens !* est annoncée par la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Son objectif est de « hausser le taux de diplomation ou de qualification à 80 % chez les moins de 20 ans d'ici 2020 » (MELS, 2009a). Cette stratégie comporte treize voies de réussite constituant autant d'interventions menées dans le milieu scolaire et dans la société civile.

Finalement, la Loi mettant en œuvre certaines dispositions du discours sur le budget du 30 mars 2010 et visant le retour à l'équilibre budgétaire en 2013-2014 et la réduction de la dette (le projet de loi 100, sanctionné le 12 juin 2010 et en vigueur depuis cette date) pourrait avoir des effets sur le système d'éducation dans la mesure où elle impose des réductions à la fois sur le plan de l'effectif du personnel (notamment le personnel d'encadrement et le personnel administratif) et sur le plan de certains types de dépenses (notamment des dépenses de publicité, de formation et de déplacement).

Depuis la fin des années 90, on constate que le monde de l'éducation est en pleine effervescence. Une énergie et des efforts considérables ont été investis par les différents acteurs en vue de mettre en œuvre les changements que l'on estimait nécessaires pour assurer la réussite du plus grand nombre et pour rehausser les exigences des différents curriculums pour faire face aux défis de l'avenir. La réforme de l'éducation amorcée en 1997 portait, à plusieurs égards, de vastes ambitions pour le système d'éducation et la société québécoise. La mise en œuvre de la réforme, comme toute réforme d'une telle ampleur, ne s'est pas faite sans heurts. Encore aujourd'hui, ses différentes composantes font l'objet d'ajustements. Un peu plus de dix ans plus tard, il est fort difficile de faire état de la réalisation de ces ambitions. La toute première cohorte d'élèves ayant été scolarisée dans le

14. Pour suivre le cheminement de ces projets de loi, consultez le site Web de l'Assemblée nationale du Québec à l'adresse suivante : http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projets-loi-39-1.html

cadre du Programme de formation de l'école québécoise depuis le début de leurs études vient tout juste de quitter l'école secondaire, en juin 2010. Des analyses plus fines de la mise en œuvre de la réforme et de ses effets sur la réussite des jeunes sont attendues. Un mandat a été confié au regard de l'évaluation de cette réforme (le projet ERES[15]), cette évaluation étant actuellement en cours. Les résultats, lorsqu'ils seront publiés, permettront de dégager les bénéfices et les défis à relever dans les prochaines années.

2.2 L'ÉDUCATION AU QUÉBEC : LE CHEMIN PARCOURU EN CINQUANTE ANS

L'accès à l'éducation et à la réussite constituent des défis auxquels les systèmes d'éducation de tous les États, quels qu'ils soient, sont confrontés. Bien sûr, ces défis prennent des formes différentes selon le chemin parcouru par chacun d'entre eux. Dans ce rapport, le Conseil estime nécessaire de montrer que, même si l'accès à l'éducation et à la réussite constitue toujours des enjeux d'actualité, le système d'éducation québécois a réalisé des progrès considérables depuis une cinquantaine d'années. L'évolution du système d'éducation québécois d'un point de vue quantitatif est présentée, à partir des statistiques globales disponibles.

Très souvent, les données statistiques portant sur l'éducation sont utilisées pour dégager les fragilités du système éducatif et appeler à davantage d'engagement et d'effort de la part de l'État et de ses partenaires en matière d'éducation. De fait, les analyses statistiques permettent de mieux circonscrire les groupes ou les dimensions du système éducatif qui doivent faire l'objet d'une priorité d'intervention ; il s'agit, selon le Conseil, d'un objectif tout à fait nécessaire.

Cependant, le Conseil estime que la récurrence des analyses portant sur les « manques du système éducatif » font parfois perdre de vue le chemin parcouru jusqu'à maintenant. Le Conseil reconnaît, comme le reconnaissent d'ailleurs la grande majorité des acteurs scolaires, que des obstacles subsistent au regard de l'accès à l'éducation et de l'accès à la réussite des élèves et des étudiants. Le thème de son rapport 2008-2010 témoigne justement de sa grande préoccupation à l'égard de la réussite du plus grand nombre. Sans aucun doute, il importe de poursuivre les efforts. Il faut cependant rappeler, sans complaisance aucune, l'ampleur du chemin parcouru par la population québécoise en matière de scolarisation depuis la publication du rapport Parent. Une analyse plus historique permet à la population québécoise de porter un regard plus fidèle à la réalité sur le plan de l'évolution de la situation et un regard plus valorisant et, surtout, plus mobilisateur pour les acteurs scolaires.

Les indicateurs statistiques retenus dans cette section pour faire état du chemin parcouru depuis les années 50 reflètent une volonté de dresser un portrait global de l'évolution de l'accès à l'éducation et de la réussite des élèves et des étudiants. Par définition, les indicateurs statistiques globaux permettent de tracer l'évolution à grands traits, mais ne permettent pas de rendre compte du contexte dans lequel s'inscrivent ces résultats, ni des particularités dans l'évolution de chacun des ordres et des secteurs d'enseignement. Dans les prochains chapitres, le Conseil examinera de manière plus spécifique certaines zones de vulnérabilité du système d'éducation au regard de l'accès à l'éducation et de l'accès à la réussite pour chacun des ordres et des secteurs d'enseignement. Pour l'instant, il importe de porter un regard plus large et de reconnaître qu'un véritable système d'éducation de masse, accessible à tous, a été mis en place ces cinquante dernières années, un système qui a permis au Québec de rattraper une grande partie du retard dramatique ciblé dans les années 60 par les auteurs du rapport Parent.

Le Conseil est d'avis qu'il y a lieu d'être fier de la performance du système d'éducation au cours des cinquante dernières années, bien qu'il soit tout à fait conscient que les enjeux de la société actuelle et les choix faits par la société québécoise ont une incidence sur l'ampleur des défis posés aux acteurs de l'éducation et à leurs partenaires.

15. Le projet Évaluation du renouveau à l'enseignement secondaire est dirigé par le professeur Simon Larose, de l'Université Laval (http://www.eres.fse.ulaval.ca).

2.2.1 LA FRÉQUENTATION SCOLAIRE ET LA DIPLOMATION AU QUÉBEC : UNE AUGMENTATION IMPORTANTE

L'évolution de la fréquentation scolaire et de la diplomation au Québec est présentée à partir des statistiques accessibles et disponibles au moment de la production du rapport 2008-2010. L'évolution de la scolarité générale de la population depuis les années 50 est d'abord présentée, puis suit un portrait plus détaillé de la fréquentation scolaire depuis les années 70. Un portrait de l'évolution de la diplomation est ensuite présenté.

2.2.1.1 Une augmentation importante de la scolarisation de la population québécoise

Pour des raisons méthodologiques, les statistiques permettent d'examiner l'évolution de la situation en deux temps : pour la période 1951-1996 d'abord, puis pour la période 1997-2007 ensuite. Les données présentées dans le graphique 1 (de 1951 à 1996) et le graphique 2 (de 1997 à 2007) doivent toutefois être interprétées avec prudence. Pour la période de 1951 à 1996, le recensement de Statistique Canada a été utilisé. Cependant, des modifications majeures ont été apportées au recensement après 1996, notamment dans la façon de catégoriser les données recueillies. Ainsi, les données des années subséquentes ne sont plus comparables. Le Conseil a donc utilisé une autre étude, l'étude sur la population active de Statistique Canada, pour rendre compte de l'évolution de la scolarisation de la population pour la période 1997-2007, parce qu'elle constitue celle qui présente les plus grandes similarités avec les catégories du recensement de Statistique Canada entre 1951 et 1996. Sur le plan de la rigueur, il faut donc analyser les deux graphiques séparément et considérer uniquement la tendance globale pour la période s'étendant de 1951 à 2007.

Le graphique 1 montre que la scolarité de la population québécoise a considérablement augmenté depuis les années 50. Pour la période entre 1951 et 1996, on observe, par exemple, que la proportion de personnes ayant moins d'une 9e année a diminué de 42,7 points de pourcentage. La proportion de personnes qui ont une scolarité postsecondaire, notamment à l'université, a aussi beaucoup augmenté. Cette période correspond à la mise en place d'un système d'éducation dont la fréquentation est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans et dont l'accès aux études postsecondaires constitue un objectif très clairement établi.

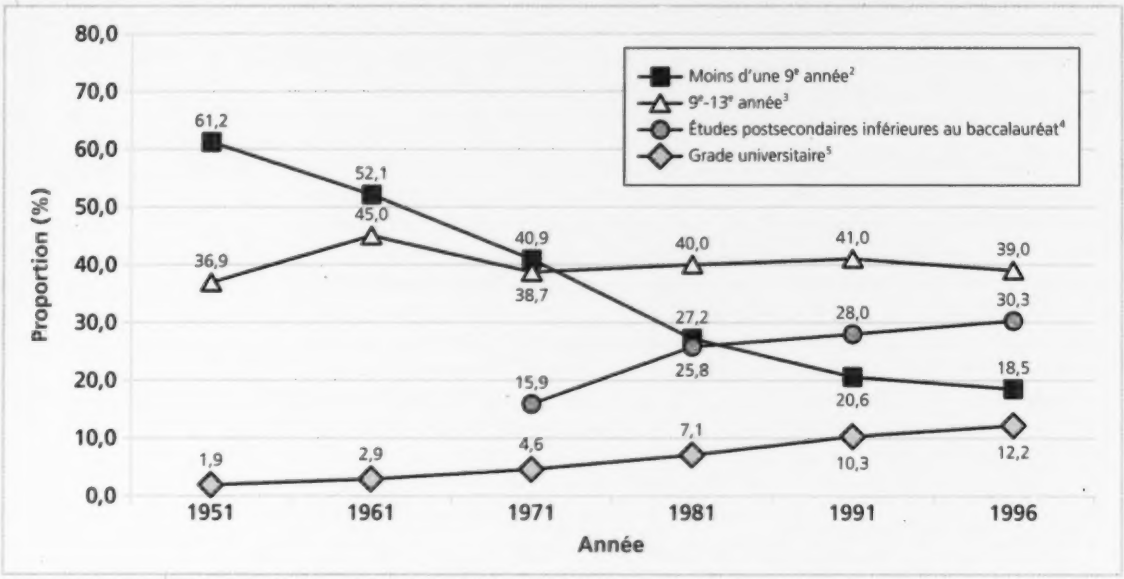
Entre 1997 et 2007, l'augmentation de la scolarité de la population québécoise augmente toujours (graphique 2). Le nombre de personnes sans diplôme d'études secondaires régresse encore. On observe une stabilité quant à l'obtention du diplôme d'études secondaires et des gains sont faits à l'enseignement professionnel, collégial et universitaire.

On observe ici une progression moins impressionnante qu'au cours de la période précédente, d'une part parce que la période observée est plus courte (10 ans au lieu de 45), et d'autre part parce qu'on peut faire l'hypothèse que les progrès en matière d'obtention de diplôme sont dorénavant beaucoup plus difficiles à réaliser, les problématiques auxquelles sont confrontées les populations scolaires étant plus complexes et plus lourdes et les mesures mises en place dans les années 70 ayant peut-être atteint leurs limites.

Au total, on observe entre 1951 et 2007 une forte augmentation du niveau de scolarité de la population québécoise.

GRAPHIQUE 1[16]

RÉPARTITION DE LA POPULATION DE 15 ANS[1] ET PLUS SELON LE NIVEAU DE SCOLARITÉ, QUÉBEC, 1951-1996 (EN %)

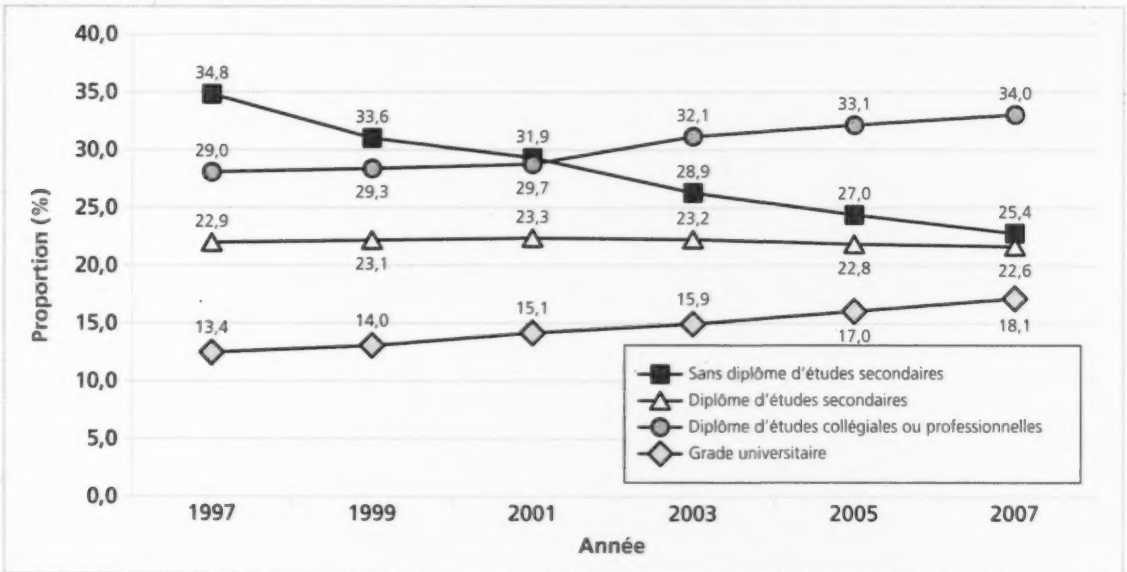


1. Les résultats portent sur l'ensemble de la population, le choix d'examiner le niveau de scolarité de la population à partir de 15 ans est une décision de Statistique Canada.
2. Cette catégorie comprend certaines personnes qui ont un certificat d'école de métiers.
3. Comprend un faible pourcentage de personnes qui ont fait des études postsecondaires partielles en 1951 et en 1961. Ces données ont été agrégées au niveau de la 9e-13e année pour constituer une série chronologique se prêtant mieux aux comparaisons dans le temps. Cette catégorie comprend également certaines personnes qui ont un certificat d'école de métiers.
4. Ce concept désignait, en 1951 : de 13 à 16 ans de scolarité ; en 1961 : des études universitaires sans l'obtention d'un grade ; en 1971 : des études universitaires ou toute autre année d'études après le secondaire ; en 1981 et en 1991 : des années de scolarité terminées dans une université ou un autre établissement du type collège communautaire, cégep ou collège commercial privé.
5. En 1951, le grade universitaire était atteint après la valeur de 17 années de scolarité ou plus.

Source : Institut de la statistique du Québec (ISQ), 2001.

GRAPHIQUE 2[17]

PROPORTION DE LA POPULATION DE 15 ANS ET PLUS, SELON LE NIVEAU DE SCOLARITÉ, QUÉBEC, 1997-2007 (EN %)



Source : Statistique Canada, 2007.

16. Le tableau A1 à l'annexe A présente les données détaillées.

2.2.1.2 Une augmentation de la fréquentation depuis les années 70

Le taux d'accès

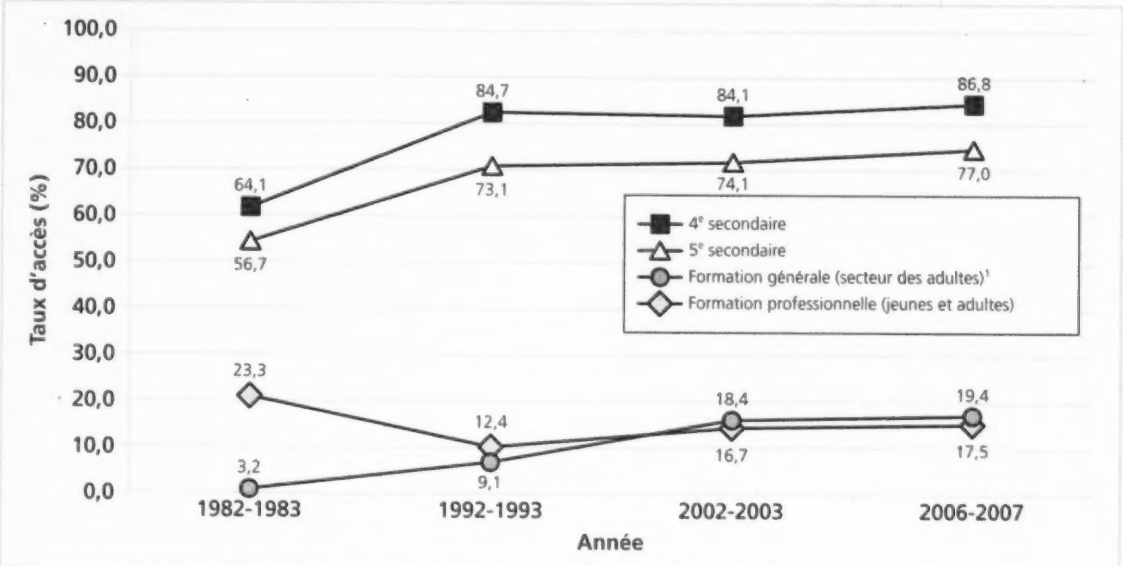
Une première façon d'observer l'évolution de la fréquentation scolaire est de mesurer la proportion de la population qui accède à un type de formation ou à un ordre d'enseignement donné. Le taux d'accès fournit donc des indications sur l'évolution de la probabilité d'accéder aux études.

Les graphiques 3 et 4 montrent ainsi l'évolution de l'accès aux études à l'enseignement secondaire et au postsecondaire. On note l'absence du primaire et du 1er cycle du secondaire, c'est-à-dire la période de la fréquentation scolaire obligatoire où la presque totalité des enfants accèdent à l'école.

On peut observer dans le graphique 3 que seule la formation professionnelle (secteur des jeunes et des adultes) présente une diminution au regard de l'accès entre 1982-1983 et 2006-2007 ; par contre, on observe une légère hausse depuis 1992-1993. On constate aussi une augmentation de la rétention des élèves jusqu'en 4e et 5e secondaire. Parmi les plus grandes augmentations sur le plan de l'accès de la population aux études entre 1982-1983 et 2006-2007, il faut souligner l'accroissement considérable de la formation générale au secteur des adultes (506,3 %), témoignant de la capacité du système d'éducation de permettre la poursuite de la scolarisation après l'âge de la scolarité obligatoire.

GRAPHIQUE 3[18]

TAUX D'ACCÈS AUX ÉTUDES SECONDAIRES SELON LE PROGRAMME, QUÉBEC, DE 1982-1983 À 2006-2007 (EN %)



Note : Pour la formation générale (secteur des adultes) et la formation professionnelle, il s'agit des données de 1984-1985 au lieu de 1982-1983, les données concernant l'accès avant l'âge de 20 ans. Pour la formation professionnelle seulement, les données présentées pour l'année 2006-2007 sont des valeurs provisoires.

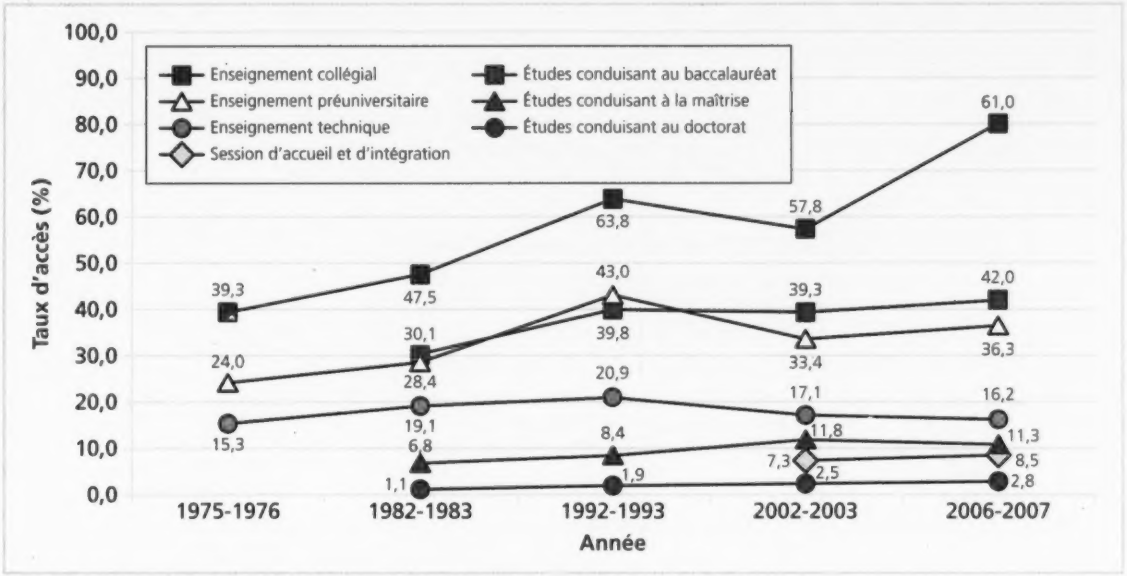
1. Sans avoir obtenu de diplôme du secondaire.

Sources : MELS, Indicateurs de l'éducation, éditions 1994 à 2008. Données compilées par le Conseil supérieur de l'éducation.

17. Le tableau A2 à l'annexe A présente les données détaillées.

18. Le tableau A3 à l'annexe A présente les données détaillées.

GRAPHIQUE 4[19]
TAUX D'ACCÈS AUX ÉTUDES POSTSECONDAIRES SELON L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT, QUÉBEC, DE 1975-1976 À 2006-2007 (EN %)



Note : Pour le baccalauréat, la maîtrise et le doctorat, il s'agit des données de 1984-1985 au lieu de 1982-1983.
Au secteur collégial, les données présentées pour l'année 2006-2007 sont des valeurs estimées.

Sources : MELS, *Indicateurs de l'éducation*, éditions 1994 à 2008. Données compilées par le Conseil supérieur de l'éducation.

Au regard de l'enseignement postsecondaire, on observe une augmentation du taux d'accès aux études pour tous les ordres et les secteurs d'enseignement entre 1975-1976 et 2006-2007. Toutefois, on constate que le taux d'accès au collégial est stable depuis 1992-1993 (graphique 4).

L'effectif scolaire

Une deuxième façon d'observer l'évolution de la fréquentation scolaire est d'examiner l'évolution de l'effectif, c'est-à-dire l'évolution du nombre d'individus qui fréquentent un ordre ou un secteur d'enseignement. Les tableaux 1 et 2 ont donc été constitués pour observer l'évolution de l'effectif scolaire québécois de manière plus détaillée depuis le début des années 80.

Il faut comprendre, par ailleurs, que l'évolution de l'effectif au primaire et au secondaire correspond davantage à des variations démographiques, étant donné qu'entre 6 et 16 ans la totalité des enfants (sauf exception) fréquentent l'école.

a) Préscolaire et primaire

Le tableau 1 illustre que le préscolaire 4 ans a connu une augmentation de son effectif entre 1983-1984 et 2006-2007, passant de 6 252 à 14 640 élèves. Ce gain (134,2%) s'est principalement effectué entre 1993-1994 (donnée non présentée) et 1994-1995, où il y eu une hausse de près de 6 000 élèves. Cette augmentation est principalement attribuable à la prise en compte des enfants inscrits au programme *Animation Passe-Partout*[20]. Les taux d'accès à l'éducation préscolaire témoignent ainsi d'une volonté d'offrir des services qui permettent de mieux cibler certains groupes d'enfants à l'école, en l'occurrence des enfants d'origine socioéconomique défavorisée.

19. Le tableau A3 à l'annexe A présente les données détaillées.

20. « Passe-Partout » est un programme gouvernemental d'intervention auprès des familles d'enfants âgés de 4 ans. Il a été créé il y a plus de vingt ans pour favoriser la réussite scolaire des enfants issus de milieux socioéconomiquement faibles.

Au préscolaire 5 ans et au primaire, on observe une diminution de l'effectif, déclin très probablement attribuable à des variations démographiques. En effet, une diminution du nombre de naissance a été constatée au Québec à partir du début des années 90 et s'est poursuivie jusqu'en 2000.

b) Secondaire (secteur des jeunes)

Au secondaire, secteur des jeunes, la formation générale a vu son effectif augmenter entre 1990-1991 et 2006-2007 (5,2 %), passant de 459 033 à 483 114 élèves. Il faut cependant préciser qu'il a varié au cours de la période d'observation. Encore une fois, l'hypothèse d'une variation démographique est fortement envisagée pour expliquer ce phénomène.

L'effectif de la formation professionnelle, secteur des jeunes[21], quant à lui, a diminué de 37,7 %, passant de 14 601 à 9 103 élèves entre 1990-1991 et 2006-2007. Il faut aussi noter qu'il a atteint un plancher en 2002-2003 avec 7 217 élèves, pour ensuite connaître une légère augmentation jusqu'en 2006-2007.

c) Primaire et secondaire (secteur des adultes)

En ce qui a trait au secteur des adultes, l'effectif à la formation générale (10,8 %) et celui à la formation professionnelle (7,2 %) ont tous deux connu une hausse depuis 1990-1991. Ils sont passés respectivement de 148 310 à 164 309 et de 90 176 à 96 683. À la formation professionnelle (secteur des adultes), un sommet a été atteint en 2004-2005 (100 733 élèves) (données non présentées), et on observe par la suite une légère diminution.

TABLEAU 1
EFFECTIF SCOLAIRE À TEMPS PLEIN ET À TEMPS PARTIEL, SELON L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT ET LE SECTEUR, DE 1983-1984 À 2006-2007

	1983-1984	1990-1991	1994-1995	1998-1999	2002-2003	2006-2007	Variation[1] entre 1983-1984 et 2006-2007
Éducation préscolaire (maternelle 4 ans)	**6 252**	**7 171**	**14 023**	**15 908**	**15 240**	**14 640**	**134,2 %**
Éducation préscolaire (maternelle 5 ans)	**91 882**	**86 341**	**89 912**	**91 513**	**80 967**	**73 970**	**- 19,5 %**
Primaire (secteur des jeunes)	**551 046**	**583 893**	**547 395**	**566 372**	**564 559**	**492 631**	**- 10,6 %**
Secondaire (secteur des jeunes)	**510 856**	**473 634**	**498 105**	**469 250**	**455 467**	**492 217**	**- 3,6 %**
Formation générale	–	459 033	490 151	458 768	448 250	483 114	5,2 %[3]
Formation professionnelle[2]	–	14 601	7 954	10 482	7 217	9 103	- 37,7 %[3]
Primaire et secondaire (secteur des adultes[4])	**113 536**	**238 486**	**223 886**	**214 701**	**247 766**	**260 992**	**129,9 %**
Formation générale	–	148 310	145 822	130 920	153 943	164 309	10,8 %[3]
Formation professionnelle[2]	–	90 176	78 064	83 781	93 823	96 683	7,2 %[3]

1. La variation représente, en pourcentage, la progression de l'effectif observée sur l'ensemble de la période présentée par rapport à l'effectif initial observé. La variation de l'effectif est donc calculée ainsi : [(effectif de 2006-2007 – effectif de 1983-1984) ÷ effectif de 1983-1984] × 100.
2. Il faut interpréter avec prudence les données concernant la formation professionnelle, puisqu'il s'agit de données annuelles. Ces données sont donc nécessairement plus élevées que si elles avaient été compilées à l'aide de la même méthode que les données concernant les autres ordres d'enseignement (données au 30 septembre). Les données concernant l'effectif de la formation professionnelle sont donc présentées pour donner une idée de la tendance que ce dernier a empruntée lors de la période d'observation.
3. Cette variation correspond à la variation entre les années 1990-1991 et 2006-2007.
4. Seules les personnes ayant suivi des cours qui permettent d'accumuler des unités en vue de la sanction des études ont été comptées. Actualisation depuis 2001-2002.

Source : MELS, *Statistiques de l'éducation*.

21. L'élève de moins de 16 ans qui fréquente la formation professionnelle est inscrit au secteur des jeunes, alors que l'élève qui n'est plus assujetti à la fréquentation scolaire obligatoire et qui fréquente la formation professionnelle est inscrit au secteur des adultes.

d) Collégial

À l'enseignement collégial (tableau 2), une diminution de 16,9 % de l'effectif a été enregistrée entre 1983 (230 343 étudiants) et 2006 (191 410 étudiants). Cette diminution s'explique principalement par la diminution de l'effectif de la formation continue (de 70 060 à 29 110 étudiants). Cette baisse est particulièrement attribuable à la diminution des inscriptions à temps partiel à la suite de modifications dans les modalités de financement. À l'enseignement ordinaire cependant, une augmentation de l'effectif de 1,3 % a plutôt été constatée (de 160 283 à 162 300 étudiants). Cette hausse est attribuable à l'effectif de la formation technique, qui a été le seul à augmenter sur la période d'observation. Aussi, malgré cette hausse globale à l'enseignement ordinaire, il importe de mentionner qu'une diminution de l'effectif a été constatée entre 1998-1999 et 2006-2007. Cela peut s'expliquer en partie par le fait que, depuis 1997, les critères d'admission aux études collégiales ont été resserrés[22].

e) Universitaire

À l'enseignement universitaire, l'effectif a cru de 23,7% entre 1983 (214 342 étudiants) et 2006 (265 086 étudiants). Cette augmentation existe aux trois cycles d'études, mais elle est proportionnellement plus grande au doctorat et à la maîtrise.

TABLEAU 2
EFFECTIF SCOLAIRE À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, À TEMPS PLEIN ET À TEMPS PARTIEL, SELON L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT ET LE SECTEUR, DE 1983-1984 À 2006-2007

	1983-1984	1990-1991	1994-1995	1998-1999	2002-2003	2006-2007	Variation entre 1983-1984 et 2006-2007
Collégial[2]	**230 343**	**235 435**	**247 436**	**228 718**	**200 814**	**191 410**	**- 16,9 %**
Enseignement ordinaire	160 283	154 697	180 976	174 264	163 108	162 300	**1,3 %**
DEC, formation préuniversitaire	–	*82 031*	*89 927*	*80 978*	*74 830*	*80 308*	***- 2,1 %*** [1]
DEC, formation technique	–	*68 261*	*82 869*	*86 132*	*81 101*	*74 185*	***8,7 %*** [1]
DEC, accueil et transition	*0*	*0*	*5 165*	*4 746*	*5 993*	*7 161*	–
Autres (AEC, CEC, DPEC, hors programme, Bac. français)	–	*4 405*	*3 015*	*2 408*	*1 184*	*646*	***- 85,3 %*** [1]
Formation continue	70 060	80 738	66 460	54 454	37 706	29 110	**- 58,4 %**
DEC, formation préuniversitaire	–	*8 705*	*6 150*	*3 625*	*2 621*	*2 326*	***- 73,3 %*** [1]
DEC, formation technique	–	*7 252*	*4 516*	*4 167*	*3 604*	*2 846*	***- 60,8 %*** [1]
DEC, accueil et transition	*0*	*0*	*0*	*0*	*63*	*74*	–
Autres (AEC, CEC, DPEC, hors programme)	–	*64 781*	*55 794*	*46 662*	*31 418*	*23 864*	***- 63,2 %*** [1]
Universitaire[3]	**214 342**	**245 433**	**244 531**	**226 744**	**249 177**	**265 086**	**23,7 %**
1er cycle	185 051	207 928	201 418	183 193	195 132	203 209	**9,8 %**
2e cycle	24 797	30 275	34 021	34 625	44 592	49 218	**98,5 %**
3e cycle	4 494	7 230	9 092	8 926	9 453	12 659	**181,7 %**

1. Cette variation correspond à la variation entre les années 1990-1991 et 2006-2007.
2. Trimestre d'automne. Les données de l'éducation des adultes excluent toute formation pour laquelle des unités ne sont pas attribuées. Actualisation depuis 1997-1998.
3. Trimestre d'automne. Les données incluent les médecins résidents. Toutefois, elles excluent les auditeurs et les auditrices, les stagiaires postuniversitaires et les étudiants et les étudiantes en situation d'accueil. Ces données ne comprennent pas les étudiants et les étudiantes du Collège militaire royal de Saint-Jean. Actualisation depuis 1997-1998.

Source : MELS, *Statistiques de l'éducation*.

22. Jusqu'en 2007, le DES + exigeait des unités dans certaines disciplines pour l'admission au collégial, unités non nécessaires pour l'obtention du DES. Ces unités sont :
1. Langue d'enseignement de la 5e secondaire ;
2. Langue seconde de la 5e secondaire ;
3. Histoire de la 4e secondaire ;
4. Sciences physiques de la 4e secondaire ;
5. Sciences physiques de la 4e secondaire ;
6. Mathématique de la 5e secondaire ou un cours de mathématique de la 4e secondaire avec un niveau de difficulté comparable. En 2007, les modifications dans les conditions d'obtention du DES sont comparables à celles du DES + (CSE, 2010b).

f) La participation des adultes à la formation continue : des avancées, mais un développement à soutenir

La mesure de la fréquentation de la formation continue est plus complexe à établir en raison de la diversité des lieux de formation et de la teneur de ces formations. De fait, la formation continue regroupe un ensemble d'activités qui permet à la personne d'apprendre tout au long de sa vie. Elle peut, par exemple, être organisée par le réseau scolaire à l'éducation des adultes ou à l'enseignement postsecondaire, par le secteur communautaire, par les partenaires syndicaux ou ceux du marché du travail ou encore par des fournisseurs du secteur privé. Elle peut également répondre à des besoins personnels ou porter sur l'emploi ou sur les deux à la fois. Dans ce contexte, la réalisation d'un portrait de la participation des adultes à la formation continue est fort difficile.

Toutefois, pour tracer un bref portrait de l'évolution de la participation des adultes à la formation continue, deux enquêtes qui répondent à des besoins spécifiques mais qui fournissent une information complémentaire ont été utilisées. Le Conseil a examiné quelques résultats de l'*Enquête sur l'éducation des adultes et la formation continue* (EEFA) et de l'*Enquête sur l'accès et le soutien à l'éducation et à la formation* (EASEF), deux enquêtes menées par Statistique Canada, puis le *Bilan quantitatif sur la participation des employeurs à la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*, une enquête mise en place à la suite de l'adoption de la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre.

La participation des adultes à la formation continue

L'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes (EEFA), même si elle ne couvre pas le champ par ailleurs important de l'éducation et de la formation informelles[23], offre un portrait de l'évolution plus récente de la participation des adultes à l'éducation et à la formation formelles au Québec et au Canada :

> L'EEFA a pour but de fournir une image complète de l'apprentissage formel et organisé des adultes, lequel a lieu dans des contextes structurels, et souvent institutionnels. Dans le cadre de cette enquête, on demande aux répondants de se rappeler tous les épisodes d'éducation et de formation formelles qui ont eu lieu au cours de l'année civile précédant l'entrevue. Ces données offrent donc des renseignements sur le volume total de l'apprentissage formel, sur les structures de l'éducation et de la formation formelles des adultes et sur les caractéristiques des apprenants. (Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001, p. 7.)

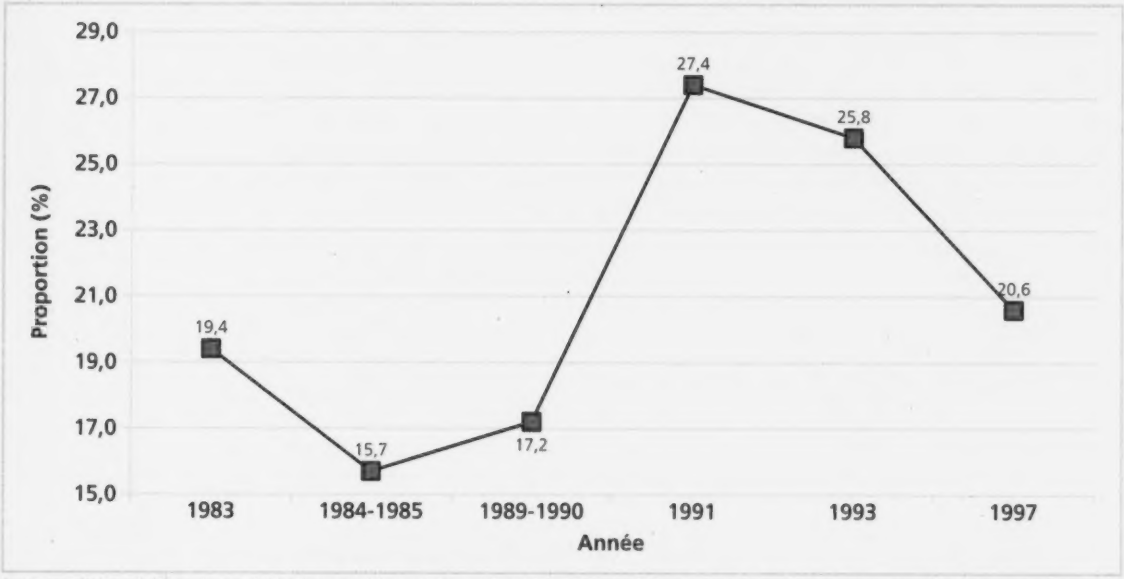
Les données fournies par cette enquête révèlent que la participation des adultes à l'éducation et à la formation a progressé au Québec entre de la fin des années 80 et le début des années 90, mais on observe par la suite une diminution assez importante (graphique 5). Le Conseil soulignait, dans un avis en 2006, que cette diminution pouvait être imputée à des compressions budgétaires imposées dans les années 80. Ces compressions « ont eu pour conséquence une réduction de l'accessibilité des adultes à la formation générale ou aux cours du soir, dans les commissions scolaires et à l'enseignement collégial » (CSE, 2006a, p. 10). Le Conseil soulignait toutefois que les plus récents développements dans le secteur de l'éducation des adultes et de la formation continue pourraient avoir un effet sur la participation des adultes, notamment :

- une diversification de l'offre de formation par les établissements (formation sur mesure en particulier) ;
- l'adoption de la Loi sur le développement de la formation de la main-d'œuvre (1995) ;
- l'adoption de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue et son plan d'action (CSE, 2006a, p. 10).

23. « Les activités d'enseignement formelles ont un plan structuré et établi et des objectifs clairs visant à développer les habiletés et les compétences de l'apprenant. L'étudiant suit un programme planifié et dirigé par un enseignant ou un formateur et reçoit, lorsqu'il l'a terminé, une forme de reconnaissance officielle. Les activités d'éducation et de formation informelles, comme la démonstration de la façon d'accomplir une tâche, l'apprentissage ou l'enseignement impromptu en milieu de travail et toute autre activité d'apprentissage non structurée, ne sont pas couvertes par cette enquête. » (Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001, p. 8.)

GRAPHIQUE 5

POURCENTAGE DE LA POPULATION ADULTE[1] DU QUÉBEC PARTICIPANT À L'ÉDUCATION ET À LA FORMATION DES ADULTES, 1983, 1984-1985, 1989-1990, 1991, 1993 ET 1997[2]



1. La population adulte est la population âgée de 17 ans et plus excluant les personnes âgées de 17 à 19 ans inscrites à temps plein à un programme d'études primaires ou secondaires non appuyé par l'employeur et celles âgées de 17 à 24 ans inscrites à temps plein à un programme d'études postsecondaires non appuyé par l'employeur.
2. Les données d'avant 1991 ne sont pas totalement comparables à celles de 1991, 1993 et 1997.

Source : Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001, p. 91.

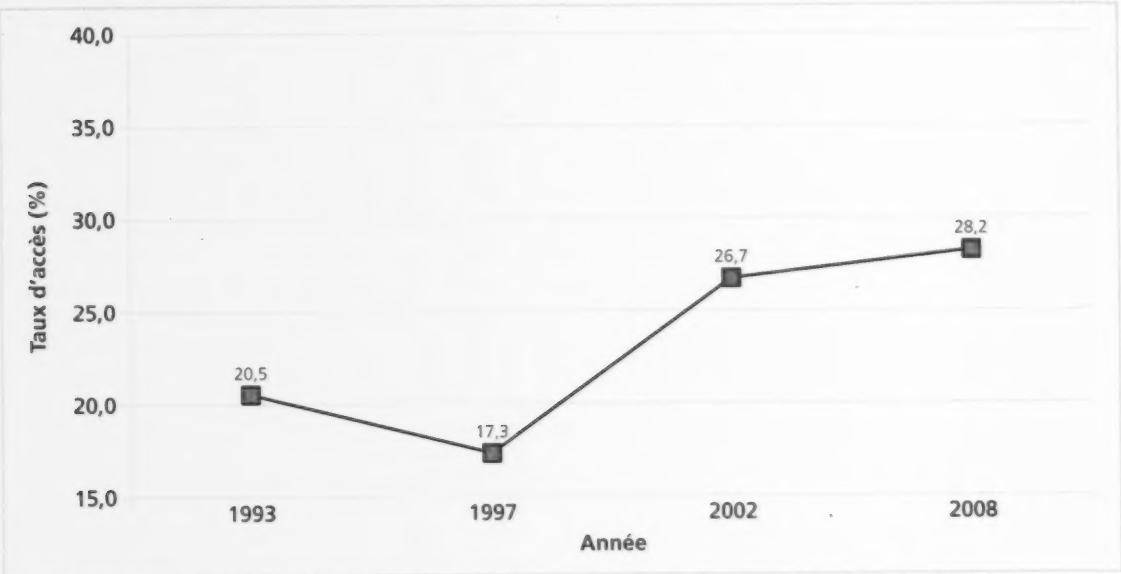
La participation des adultes à la formation continue liée à l'emploi

La participation des adultes de 25 à 64 ans[24] à la formation continue liée à l'emploi, quant à elle, a progressé depuis 1993. Le graphique 6, produit à partir des données des enquêtes EEFA et EASF, montre une diminution de la participation des adultes entre 1993 et 1997, puis une augmentation relativement importante par la suite.

Les données du *Bilan quantitatif sur la participation des employeurs à la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre* permettent d'obtenir d'autres indices de la participation des adultes à la formation. La Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (surnommée « la loi du 1 % de formation directe ») est entrée en vigueur le 22 juin 1995. Elle a pour objet d'améliorer la qualification et les compétences de la main-d'œuvre. Plus précisément, tout employeur dont la masse salariale excède 1 000 000 $[25] se doit de participer annuellement au développement des compétences de la main-d'œuvre. Pour ce faire, l'employeur doit consacrer au moins 1 % de sa masse salariale à des dépenses de formation. S'il ne le fait pas, l'employeur est tenu de verser une cotisation égale à la différence entre 1 % de sa masse salariale et les dépenses de formation qu'il a engagées au Fonds national de la formation de la main-d'œuvre.

24. Les adultes de 25 à 64 ans ont été ciblés pour permettre de faire des comparaisons avec les données plus anciennes.
25. L'implantation de la Loi s'est étalée sur 3 ans : seuls les employeurs dont la masse salariale était de 1 000 000 $ et plus y étaient assujettis en 1996, puis en 1997, ce fut au tour des employeurs dont la masse salariale se situait entre 500 000 $ et moins de 1 000 000 $, et enfin, en 1998, y ont adhéré ceux dont la masse salariale était de 250 000 $ à moins de 500 000 $. Cependant, depuis le 1er janvier 2004, seulement les employeurs dont la masse salariale à l'égard d'une année civile excède 1 000 000 $ sont tenus de participer.

GRAPHIQUE 6
POURCENTAGE DE LA POPULATION ADULTE DE 25 À 64 ANS QUI A FAIT DES ÉTUDES OU SUIVI UNE FORMATION LIÉES À L'EMPLOI, 1993, 1997, 2002 ET 2008, QUÉBEC



Source : Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada, 2009, p. 50 et Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada, 2004, p. 40.

Certaines données relatives aux dossiers des employeurs assujettis à la Loi sont présentées dans le tableau 3. Certes, il n'est pas possible d'obtenir des données sur le nombre de salariés qui ont bénéficié de cette mesure, mais l'évolution de la proportion et du nombre d'employeurs qui ont respecté la Loi en plus du montant total attitré à ce type de formation y sont présentés.

Pour l'année 2007, les 12 358 employeurs québécois ayant une masse salariale supérieure à 1 million de dollars ont dépensé 985 millions en formation, soit 1,4 % de leur masse salariale en moyenne. Entre 2003 et 2007, cette proportion varie entre 1,4 et 1,6 %. Il faut toutefois souligner que, malgré que 2007 soit l'année où le plus grand nombre d'employeurs étaient visés par la Loi, il s'agissait de la deuxième année où le moins d'argent a été investi dans la formation parmi les employeurs concernés depuis 2003. En tout, 88,5 % des employeurs ont déclaré avoir dépensé au moins 1 % de leur masse salariale en formation en 2007, proportion qui n'a pas beaucoup varié depuis 2003, où 88,2 % des employeurs étaient dans la même situation.

TABLEAU 3
DONNÉES RELATIVES AUX DOSSIERS CONCILIÉS DES EMPLOYEURS ASSUJETTIS À LA LOI SUR LES COMPÉTENCES (ANNÉES 2003 À 2007)

Année	Nombre d'employeurs (Masse salariale de plus de 1 M$)	Masse salariale (G$)	Dépenses de formation déclarées (M$)	% des dépenses de formation par rapport à la masse salariale	% des employeurs ayant déclaré au moins 1 %	Cotisations au FDRCMO[1]	
						Nombre d'employeurs	Montant (M$)
2007	12 358	73,0	985,0	1,4	88,5	1 421	17,8
2006	11 126	65,0	1 014,0	1,6	88,7	1 262	14,8
2005	11 621	65,7	909,5	1,4	89,0	1 288	15,7
2004	10 832	64,7	1 048,0	1,6	88,0	1 169	14,6
2003	11 068	66,0	992,0	1,5	88,2	1 310	14,9

1. Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre.

Source : Commission des partenaires du marché du travail, 2008 et 2009.

Finalement, même si cette augmentation de la fréquentation de la formation continue ne peut être attribuée exclusivement à un effet de la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, il semble toutefois qu'elle constitue un levier important favorisant la formation continue de la main-d'œuvre.

Au total, on peut retenir que la participation des adultes de 25 à 64 ans à la formation continue a connu une diminution vraisemblablement jusqu'en 1997. Les données sur la participation des adultes à la formation continue liée à l'emploi permettent d'observer une progression importante par la suite, mais ne permettent pas de porter un jugement sur le sens du développement de la participation des adultes à la formation continue envisagée au sens large. Le champ de l'éducation des adultes et de la formation continue est d'ailleurs confronté à un défi particulier au regard de la disponibilité de données statistiques détaillées et continues permettant de suivre l'évolution de l'ensemble de ce secteur de formation. Le Conseil recommandait d'ailleurs, en 2006, la création d'un système de données qui prenne en compte la diversité des lieux et des modalités de formation (CSE, 2006a) et le rapport sur la formation publié à l'issue des travaux Perspectives STS, travaux entamés par le Conseil de la science et de la technologie, qui faisaient écho à cette recommandation en insistant sur l'importance de « mieux exploiter les banques de données existantes et en développer de nouvelles » (Santerre, 2009, p. 30).

2.2.1.3 Une augmentation de la diplomation depuis les années 70

Le portrait de l'évolution de la diplomation au Québec depuis 1975-1976 montre une réelle progression sur ce plan. Deux indicateurs ont été retenus pour observer cette évolution : la répartition des élèves sortants selon le plus haut diplôme obtenu et le taux d'obtention du diplôme aux différents ordres d'enseignement.

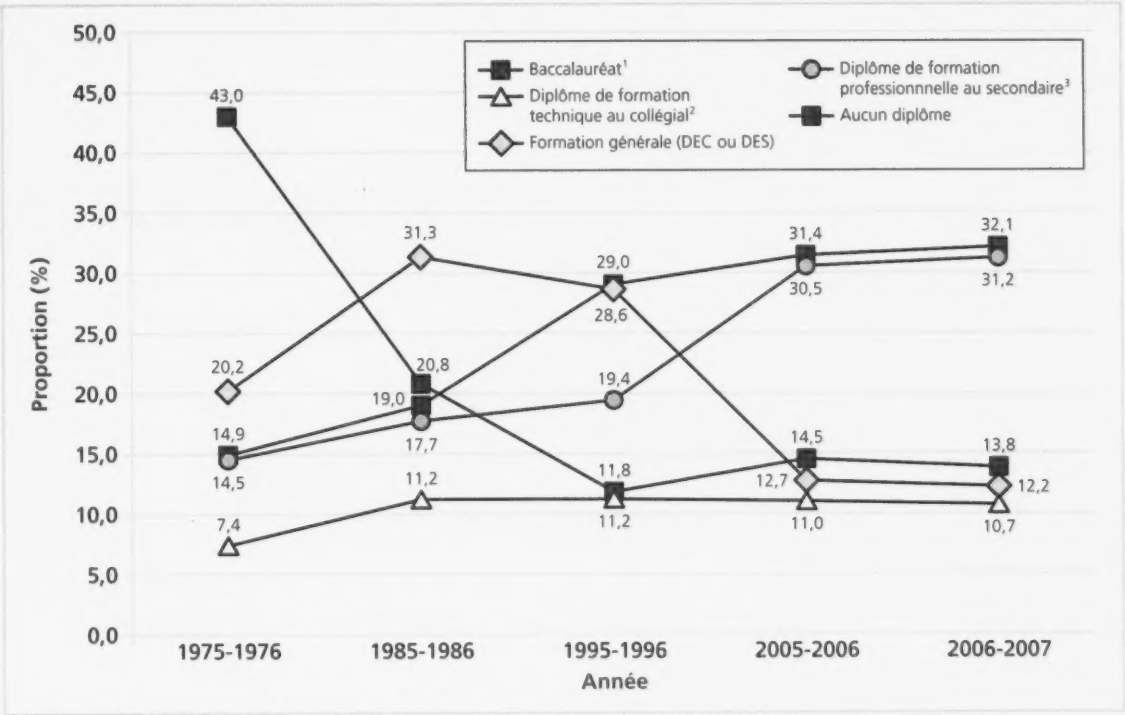
La répartition des élèves sortants selon le plus haut diplôme obtenu fournit des indications qui permettent de voir la proportion relative de chacun des diplômes parmi l'ensemble des sortants. Elle permet d'avoir une idée de ce que deviendrait l'état général de la scolarisation du Québec si la tendance observée se maintenait indéfiniment. Pour ce faire, on recueille de l'information sur le niveau de scolarité des personnes qui sortent du système scolaire à une année donnée. Parce qu'elles témoignent de la répartition des diplômés selon le plus haut diplôme obtenu pour l'ensemble des ordres d'enseignement, les données doivent être interprétées de manière parallèle. Par exemple, une diminution du pourcentage de personnes ayant obtenu un diplôme de formation générale est en soi une bonne nouvelle si on observe également une augmentation du pourcentage de diplômés aux études postsecondaires, mais n'en est pas une si le pourcentage de personnes n'ayant obtenu aucun diplôme augmente.

D'abord, le graphique 7 montre une diminution importante du pourcentage d'élèves sortants sans diplôme, qui est passé d'une proportion de 43,0 à 13,8 % au cours de ces 30 années d'observation. On observe toutefois que la diminution n'est pas constante, mais la diminution sur 30 ans est considérable et la tendance semble être à la baisse. Entre 1975-1976 et 2006-2007, on observe également que les sortants qui possèdent comme plus haut diplôme un diplôme universitaire ou un diplôme de formation professionnelle au secondaire ont doublé (respectivement 32,1 et 31,2 % en 2006-2007). De plus, les individus qui quittent le système d'éducation tout en ayant comme plus haut diplôme un diplôme d'études collégiales techniques sont passés de 7,4 à 10,7 % au cours de cette même période.

Au total, en 2006-2007, près des trois quarts des sortants étaient titulaires d'un diplôme d'études secondaires professionnelles, collégiales techniques ou universitaires comme plus haut diplôme obtenu.

GRAPHIQUE 7[26]

RÉPARTITION DES ÉLÈVES SORTANTS DU SYSTÈME D'ÉDUCATION, SELON LE PLUS HAUT DIPLÔME OBTENU, QUÉBEC (EN %)



1. À l'université, il s'agit de l'année civile où prend fin l'année scolaire.
2. Sont compris les diplômes d'études collégiales (DEC) en formation technique, les attestations d'études collégiales (AEC) jusqu'en 1984, les certificats d'études collégiales (CEC) et les diplômes de perfectionnement de l'enseignement collégial (DPEC).
3. Sont compris les diplômes du professionnel court (PC) et du professionnel long (PL), le certificat d'études professionnelles (CEP), le diplôme d'études professionnelles (DEP), l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP), l'attestation de formation professionnelle (AFP) et les autres diplômes d'études secondaires (DES) avec mention professionnelle.

Source : MELS, *Indicateurs de l'éducation*, édition 2008.

Le taux d'obtention d'un diplôme fournit, quant à lui, des indications sur la proportion de la population qui obtient un premier diplôme, pour une année donnée. Contrairement aux données précédentes, un individu peut être considéré dans le taux d'obtention de plus d'un type de diplôme, puisqu'il n'est pas ici question du plus haut diplôme obtenu mais de tous les diplômes acquis. Les données sur chacun des diplômes peuvent donc être analysées de manière indépendante. Les données sur le taux d'obtention d'un diplôme permettent également d'avoir une idée de ce que deviendrait l'état général de la scolarisation du Québec si la tendance observée se maintenait indéfiniment. Le tableau 4 présente le taux d'obtention des différents diplômes selon l'ordre d'enseignement au Québec entre 1975-1976 et 2006-2007.

D'une façon générale, le tableau 4 montre une augmentation du taux d'obtention d'un diplôme dans presque tous les ordres et les secteurs d'enseignement. Cela est cohérent avec le constat précédent voulant que la proportion d'individus sortant du système d'éducation sans diplôme ait diminué considérablement au cours de la période d'observation. Effectivement, ce phénomène s'est produit à tous les ordres, exception faite de la formation professionnelle chez les jeunes (secteur des jeunes ou des moins de 20 ans au secteur des adultes) où le taux d'obtention d'un diplôme est passé de 13,0 à 6,8 % en 30 ans. Cependant, chez les adultes de 20 ans ou plus, ce taux est passé de 1,5 à 24,0 % sur la même période. Ainsi, puisque à la formation professionnelle la population adulte de plus de 20 ans est beaucoup plus élevée que les moins de 20 ans, il en résulte que

26. Le tableau A4 à l'annexe A présente les données détaillées.

le taux global de diplomation a doublé entre 1975-1975 et 2007-2008, passant de 14,6 à 30,8 %.

À la formation générale au secondaire, le taux d'obtention du diplôme est passé de 57,0 à 87,3 % entre 1975-1976 et 2007-2009, le plus fort gain ayant été réalisé chez les moins de 20 ans (+ 18,7 points de pourcentage).

TABLEAU 4
TAUX D'OBTENTION D'UN DIPLÔME, SELON L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT, DE 1975-1976 À 2006-2007 (EN %)

	1975-1976	1985-1986	1995-1996	2005-2006	2006-2007	2007-2008e
Secondaire (formation générale)	**57,0**	**79,1**	**88,3**	**85,5**	**86,2**	**87,3**
Jeunes ou moins de 20 ans chez les adultes	53,5	72,4	73,6	70,0	69,4	72,2
Adultes de 20 ans ou plus	3,4	6,7	14,7	15,5	16,8	15,1
Secondaire (formation professionnelle)	**14,6**	**17,7**	**19,6**	**30,5**	**31,2**	**30,8**
Jeunes ou moins de 20 ans chez les adultes	13,0	15,1	4,8	6,6	6,9	6,8
Adultes de 20 ans ou plus	1,5	2,5	14,8	23,9	24,3	24,0
Collégial[1]	**22,2**	**34,4**	**39,4**	**48,7**	**47,6**	–
DEC[2]	21,0	32,8	38,2	39,9	39,5	–
Formation préuniversitaire	13,5	21,1	24,5	25,1	25,3	–
Formation technique	7,5	11,4	13,5	14,7	14,3	–
Universitaire - Baccalauréat	**14,9**	**19,0**	**29,3**	**31,4**	**32,1**	–
Universitaire - Maîtrise	**2,7**	**3,9**	**6,1**	**9,2**	**9,2**	–
Universitaire - Doctorat	**0,4**	**0,5**	**0,9**	**1,3**	**1,3**	–

1. Sont compris les diplômes d'études collégiales (DEC), les attestations d'études collégiales (AEC), les certificats d'études collégiales (CEC) et les diplômes de perfectionnement de l'enseignement collégial (DPEC). Depuis 1994, il n'y a plus de nouvelles inscriptions aux programmes qui mènent au CEC et au DPEC. La croissance plus forte de l'ensemble des diplômés du collégial résulte de l'augmentation des titulaires d'une attestation d'études collégiales (AEC) dont la déclaration est rendue obligatoire depuis 2000.
2. Les données incluent les DEC sans mention.

e : Estimation.

Source : MELS, *Indicateurs de l'éducation*, édition 2009.

Les gains appréciables chez les adultes de 20 ans ou plus qui n'obtenaient pratiquement pas de diplôme de la formation générale au secondaire en 1975-1976 sont également à souligner (+ 18,7 %). En effet, alors que ces derniers obtenaient un diplôme d'études secondaires général dans une proportion de 3,4 % en 1975-1976, ils le faisaient dans une proportion de 15,1 % en 2007-2008. Ces résultats témoignent de la souplesse du système éducatif, au sens où ce dernier permet la poursuite de la formation de base au-delà de l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire.

En ce qui a trait au taux d'obtention de diplômes au collégial (47,6 %) et de diplômes d'études universitaires de baccalauréat (32,1 %), il a plus que doublé depuis 1975-1976. Concernant le taux d'obtention de maîtrises (9,2 %) et de doctorats (1,3 %), il a au moins triplé au cours de la même période. De plus, alors que les gains les plus importants semblent avoir été réalisés entre 1975-1976 et 1985-1986 pour la plupart des diplômes, les diplômes universitaires ont plutôt gagné du terrain de façon plus importante lors de la décennie suivante, traduisant ainsi l'effet de la hausse de la diplomation aux ordres d'enseignement précédents.

Au total, on observe une progression importante de la diplomation au Québec ces trente dernières années à la fois du point de vue de l'analyse du plus haut diplôme obtenu que de celle du taux d'obtention d'un diplôme. Par ailleurs, on observe qu'en ce qui a trait au diplôme d'études secondaires chez les moins de 20 ans, une progression considérable s'observe jusqu'en 1985-1986. Par la suite, il semble que les gains soient beaucoup plus difficiles à réaliser, se traduisant par une certaine stagnation du taux d'obtention du diplôme. Le Conseil reviendra sur cette question dans la deuxième partie, qui porte sur les zones de vulnérabilité.

2.2.1.4 Que retenir au sujet de l'évolution de la scolarisation, de la fréquentation scolaire et de la diplomation dans le système éducatif québécois ?

Globalement, on peut retenir que le chemin parcouru par le système éducatif québécois au regard de l'accès à l'éducation et de la diplomation est considérable. On observe une augmentation importante de la scolarisation de la population québécoise, l'accès à l'éducation, en particulier à l'enseignement postsecondaire et à la formation continue, s'est amélioré, le taux de diplomation a augmenté également, et ce, à tous les ordres d'enseignement.

Pour le Conseil, il est important de rendre explicite le chemin parcouru depuis les années 50 pour relativiser le discours parfois très négatif à l'égard de la performance du système éducatif québécois. De son point de vue, le Québec a mis en place un système d'éducation accessible à tous dont il peut être fier. Pour le Conseil, il est important de reconnaître le travail accompli par les acteurs de l'éducation sur cinq décennies.

Toutefois, la fierté du travail accompli ne signifie nullement que les objectifs sont tous atteints. De fait, des failles subsistent au regard de l'accès à l'éducation et de l'accès à la réussite éducative. De plus, les tendances sociales actuelles montrent que le système d'éducation doit relever des défis majeurs pour que le Québec maintienne sa place sur l'échiquier mondial. C'est précisément le sens de la réflexion du Conseil dans le cadre du Rapport 2008-2010 sur l'état et les besoins de l'éducation, qui s'attarde sur les zones de vulnérabilité au regard de l'accès à l'éducation et de l'accès à la réussite éducative en vue d'assurer le développement d'un système d'éducation plus inclusif.

2.2.2 L'ÉDUCATION AU QUÉBEC : UNE POSITION HONORABLE À L'ÉCHELLE CANADIENNE ET INTERNATIONALE

Les pages précédentes présentent la situation de l'éducation au Québec sous l'angle de son évolution au cours des cinquante dernières années. À la lecture de cette évolution, on constate que des progrès considérables ont été réalisés depuis ce temps. Toutefois, l'amélioration de la situation au Québec n'est pas le seul angle à considérer : la situation québécoise doit être comparée à la situation d'autres juridictions scolaires. Étant donné l'importance de l'éducation dans la capacité des États de se maintenir dans le peloton de tête sur l'échiquier mondial, la comparaison internationale devient incontournable. Incontournable, mais difficile. Aussi, le Conseil rappelle que malgré les efforts nationaux et internationaux au regard de la mesure de la progression des systèmes d'éducation, des différences importantes existent dans l'organisation des différents systèmes d'éducation (Berger, 2009)[27]. Une prudence est donc toujours de mise dans l'analyse des résultats comparatifs.

Le Conseil présente d'abord des données comparatives sur le plan canadien, soit avec l'Ontario, l'ensemble des provinces canadiennes et le Canada dans son ensemble. Il présente ensuite quelques données qui permettent de voir la position du Québec sur le plan international, principalement en comparaison avec les pays de l'OCDE et les États-Unis. Le Conseil présente ensuite la performance des élèves québécois dans trois enquêtes internationales.

2.2.2.1 L'évolution de la situation du Québec à l'échelle canadienne

Deux indicateurs ont été choisis pour rendre compte de la situation de l'éducation au Québec à l'échelle canadienne : la comparaison de l'évolution du niveau de scolarité au Québec telle que présentée auparavant, mais cette fois-ci en comparaison avec l'Ontario et plus largement avec le Canada et les résultats du Programme pancanadien d'évaluation (PPCE) du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada.

27. L'un des éléments importants à considérer concerne l'architecture singulière du système scolaire québécois. En effet, le diplôme d'études secondaires québécois s'obtient après onze années d'études, et non douze ou treize années comme c'est le cas dans beaucoup de juridictions scolaires ou de pays. Cependant, les élèves québécois doivent obtenir un diplôme d'études collégial pour avoir accès à l'université, alors que l'université est accessible dès la fin des études secondaires dans beaucoup de juridictions scolaires (Berger, 2009).

L'évolution du niveau de scolarité de la population au Québec, en Ontario et au Canada

Ici encore, l'analyse de l'évolution de la scolarité de la population de 15 ans et plus depuis 1951 s'effectuera en deux temps, soit la période 1951-1996 et la période 1997-2007. La même prudence s'applique dans l'analyse de ces données, puisqu'elles proviennent de deux études différentes[28].

Les tableaux 5 et 6 reprennent donc les statistiques concernant la scolarité de la population québécoise présentées en début de chapitre (graphiques 1 et 2) en les comparant, cette fois, aux taux obtenus en Ontario et au Canada.

Tout d'abord, le tableau 5 montre que l'écart entre l'Ontario et le Québec est important en 1951 en ce qui a trait à la proportion de personnes ayant moins d'une 9e année et ayant entre une 9e et une 13e année. En 1996, cet écart avait grandement diminué. De fait, le Québec possédait une plus grande proportion de personnes ayant moins d'une 9e année (respectivement 18,5, 10,4 et 12,4 %) et une proportion moins grande de personnes ayant davantage d'années de scolarité (pour toutes les catégories). On observe une augmentation rapide du niveau de scolarité de la population au Québec pendant cette période, un peu moins rapide cependant qu'en Ontario ou qu'au Canada.

Pour la période 1997-2007, le tableau 6 montre que, pour le Québec, la proportion de la population sans diplôme et celle ayant un diplôme d'études secondaires a diminué, alors qu'on observe une augmentation de la proportion de la population possédant un diplôme de niveau supérieur au diplôme d'études secondaires. La progression du Québec semble donc s'améliorer. En effet, la proportion d'individus ne possédant pas de diplôme d'études secondaires a diminué tant au Québec (- 27,0 %), qu'au Canada (- 27,9 %) et qu'en Ontario (- 30,2 %). En 2007, le quart ou moins de la population du Québec (25,4 %), de l'Ontario (20,6 %) et du Canada (22,2 %) possédait des études inférieures au secondaire. Pour ce qui est de la proportion de la population possédant un diplôme d'études secondaires, elle a diminué au Québec (- 1,3 %) et en Ontario (- 3,4 %) entre 1997 et 2007. Au Canada, cette proportion est restée stable. En 2007, la proportion de la population possédant un diplôme d'études secondaires s'établissait à 22,6 % au Québec, 28,1 % en Ontario et 27,9 % au Canada.

En ce qui a trait à l'enseignement postsecondaire, on constate dans le tableau 5 qu'entre 1971 et 1996, les études postsecondaires inférieures au baccalauréat ont connu une forte augmentation. Pour cette période, la proportion des personnes de 15 ans et plus qui ont étudié jusqu'à ce niveau de scolarité a presque doublé au Québec (de 16 à 30 %). Il en a aussi été de même en Ontario et au Canada (de 17 à 34 %), mais de façon légèrement plus rapide.

Pour ce qui est de la période 1997-2007 (tableau 6), l'examen de la proportion d'individus possédant un diplôme d'études collégiales ou professionnelles montre que c'est le Québec qui se démarque par rapport au reste du Canada et à l'Ontario. En fait, en passant de 29,0 à 34,0 %, il a connu la plus forte augmentation sur la période d'observation (17,2 %) par rapport à l'Ontario (14,0 %) et au Canada (11,7 %). Ces deux derniers ont passé respectivement de 25,8 à 29,4 % et de 27,3 à 30,5 % entre 1997 et 2007. En 2007, c'est donc le Québec qui possède la plus grande proportion d'individus qui sont titulaires d'un diplôme d'études collégiales ou professionnelles.

28. Voir l'explication à la section 2.2.1.1

TABLEAU 5
RÉPARTITION DE LA POPULATION DE 15 ANS ET PLUS SELON LE NIVEAU DE SCOLARITÉ, QUÉBEC, ONTARIO, CANADA, 1951-1996

Lieu	Niveau de scolarité	Année						Variation[1] entre 1951 et 1996
		1951 %	1961 %	1971 %	1981 %	1991 %	1996 %	
Québec	Moins d'une 9e année[2]	61,2	52,1	40,9	27,2	20,6	18,5	- 69,8 %
	9e-13e année[3]	36,9	45,0	38,7	40,0	41,0	39,0	5,7 %
	Études postsecondaires inférieures au baccalauréat[4]	–	–	15,9	25,8	28,0	30,3	90,6 %
	Grade universitaire[5]	1,9	2,9	4,6	7,1	10,3	12,2	542,1 %
	Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	–
Ontario	Moins d'une 9e année[2]	46,9	41,4	28,2	18,1	11,9	10,4	- 77,8 %
	9e-13e année[3]	50,5	55,2	49,3	45,5	43,4	40,7	- 19,4 %
	Études postsecondaires inférieures au baccalauréat[4]	–	–	17,3	27,4	31,7	33,9	96,0 %
	Grade universitaire[5]	2,6	3,4	5,3	9,0	13,0	14,9	473,1 %
	Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	–
Canada	Moins d'une 9e année[2]	51,9	44,1	32,3	20,7	14,3	12,4	- 76,1 %
	9e-13e année[3]	46,1	53,0	45,9	43,6	42,6	40,4	- 12,4 %
	Études postsecondaires inférieures au baccalauréat[4]	–	–	17,1	27,6	31,7	34,0	98,8 %
	Grade universitaire[5]	1,9	2,9	4,8	8,0	11,4	13,3	600,0 %
	Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	–

1. La variation représente, en pourcentage, la progression observée sur l'ensemble de la période présentée par rapport au taux initial observé. La variation est donc calculée ainsi : [(taux de 1996 – taux de 1951) ÷ taux de 1951] × 100.
2. Cette catégorie comprend certaines personnes qui ont un certificat d'école de métiers.
3. Comprend un faible pourcentage de personnes qui ont fait des études postsecondaires partielles en 1951 et en 1961. Ces données ont été agrégées au niveau de la 9e-13e année pour constituer une série chronologique se prêtant mieux aux comparaisons dans le temps. Cette catégorie comprend également certaines personnes qui ont un certificat d'école de métiers.
4. Ce concept désignait :
   - en 1951 : de 13 à 16 ans de scolarité ;
   - en 1961 : des études universitaires sans l'obtention d'un grade ;
   - en 1971 : des études universitaires ou toute autre année d'études après le secondaire ;
   - en 1981 et 1991 : des années de scolarité terminées dans une université ou un autre établissement du type collège communautaire, cégep ou collège commercial privé.
5. En 1951, le grade universitaire était atteint après la valeur de 17 années de scolarité ou plus.

Source : ISQ, 2001.

Finalement, un dernier regard au tableau 5 montre qu'entre 1951 et 1996, la proportion des titulaires d'un grade universitaire (baccalauréat et plus) a augmenté considérablement : de 1,9 à 12,2 % au Québec, de 2,6 à 14,9 % en Ontario et de 1,9 à 13,3 % pour l'ensemble du Canada. Ainsi, le Québec a connu une augmentation légèrement plus faible que l'ensemble du Canada sur cette période. Par contre, même s'il se situe à un niveau inférieur en 1996, il a connu une plus forte augmentation que l'Ontario sur la période d'observation. Le fait qu'en 1951 l'Ontario possédait une plus grande proportion de sa population ayant ce niveau de scolarité explique ce phénomène. Le tableau 6 amène les mêmes constats pour la période 1997-2007. L'évolution, sur une période de 10 ans, de la proportion d'individus possédant un grade universitaire (+ 35,1 %) a été légèrement plus faible au Québec qu'en Ontario (+ 40,4 %) et au Canada (+ 38,6 %). En 2007, la proportion d'individus possédant un grade universitaire s'établissait respectivement à 18,1 % au Québec, 21,9 % en Ontario et 19,4 % au Canada.

TABLEAU 6

PROPORTION DE LA POPULATION DE 15 ANS ET PLUS, SELON LE NIVEAU DE SCOLARITÉ, QUÉBEC, ONTARIO ET CANADA, 1997-2007

Lieu	Scolarité	Année						Variation entre 1997 et 2007
		1997 %	1999 %	2001 %	2003 %	2005 %	2007 %	
Québec	Sans diplôme d'études secondaires	34,8	33,6	31,9	28,9	27,0	25,4	- 27,0 %
	Diplôme d'études secondaires	22,9	23,1	23,3	23,2	22,8	22,6	- 1,3 %
	Diplôme d'études collégiales ou professionnelles	29,0	29,3	29,7	32,1	33,1	34,0	17,2 %
	Grade universitaire	13,4	14,0	15,1	15,9	17,0	18,1	35,1 %
	Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	–
Ontario	Sans diplôme d'études secondaires	29,5	27,5	25,2	23,2	22,0	20,6	- 30,2 %
	Diplôme d'études secondaires	29,1	29,9	30,0	30,4	29,3	28,1	- 3,4 %
	Diplôme d'études collégiales ou professionnelles	25,8	26,1	26,7	26,9	28,4	29,4	14,0 %
	Grade universitaire	15,6	16,5	18,1	19,5	20,2	21,9	40,4 %
	Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	–
Canada	Sans diplôme d'études secondaires	30,8	29,4	27,2	25,0	23,6	22,2	- 27,9 %
	Diplôme d'études secondaires	27,9	28,1	28,6	28,9	28,5	27,9	0,0 %
	Diplôme d'études collégiales ou professionnelles	27,3	27,7	28,3	28,9	29,8	30,5	11,7 %
	Grade universitaire	14,0	14,8	16,0	17,2	18,2	19,4	38,6 %
	Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	–

Source : Statistique Canada, 2007.

Globalement, on constate que malgré un écart assez important en 1951 en matière de scolarisation par rapport à l'Ontario et au Canada, le Québec a progressé considérablement depuis les années 50 et entre 1960 et 1980 en particulier. Au total, le Québec se compare aujourd'hui à l'Ontario et au Canada si l'on considère l'enseignement postsecondaire, mais le taux de diplomation au secondaire professionnel et au collégial technique est toutefois plus élevé au Québec. Par contre, ce dernier conserve un certain retard en ce qui a trait à la diplomation au secondaire et au nombre de personnes sans diplôme.

Une comparaison pancanadienne : le Programme pancanadien d'évaluation du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada

Sur le plan canadien, les élèves de 13 ans sont évalués par le Programme pancanadien d'évaluation (PPCE) du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada en lecture, en mathématique et en sciences. Ce programme en était à sa toute première édition en 2007 et, par conséquent, des données sur l'évolution de la situation au fil des ans ne sont donc pas encore disponibles.

Le Québec fait très bonne figure parmi l'ensemble des provinces canadiennes (tableau 7). Les résultats indiquent, en effet, que le Québec se trouve premier en lecture et en mathématique et deuxième, derrière l'Alberta, en sciences. Bref, le Québec, l'Ontario et l'Alberta se sont classés parmi les trois premiers pour les trois domaines évalués. Le Québec est, pour sa part, la seule province à s'être située au-dessus de la moyenne canadienne lors des trois évaluations (lecture, mathématique et sciences).

TABLEAU 7

CLASSEMENT DES INSTANCES SELON LE SCORE MOYEN EN LECTURE, EN MATHÉMATIQUE ET EN SCIENCES DES ÉLÈVES DE 13 ANS AU PROGRAMME PANCANADIEN D'ÉVALUATION DU CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA (PPCE 2007)

Instance	Rang			Score Moyen			Intervalle de confiance (95 %)		
	Lecture	Math.	Sciences	Lecture	Math.	Sciences	Lecture	Math.	Sciences
Québec	**1**	**1**	**2**	**526**	**517**	**511**	**5,7**	**7,3**	**7,1**
Ontario	2	2	3	502	506	499	4,2	5,7	5,4
Alberta	3	3	1	491	499	524	4,1	6,7	6,5
Yukon	4	10	11	486	451	462	9,9	18,6	22,2
Colombie-Britannique	5	4	4	486	484	488	4,1	6,5	6,3
Manitoba	6	5	6	472	479	480	3,9	6,2	6,5
Nouvelle-Écosse	7	9	7	471	457	480	4,1	6,2	5,5
Saskatchewan	8	7	8	471	461	476	4,1	6,4	5,7
Terre-Neuve-et-Labrador	9	6	5	464	478	485	4,1	7,9	7,6
Nouveau-Brunswick	10	8	9	464	461	465	3,2	5,3	4,9
Île-du-Prince-Édouard	11	11	10	460	450	464	4,6	6,6	7,8
Canada	–	–	–	**500**	**500**	**500**	**2,3**	**3,4**	**3,1**

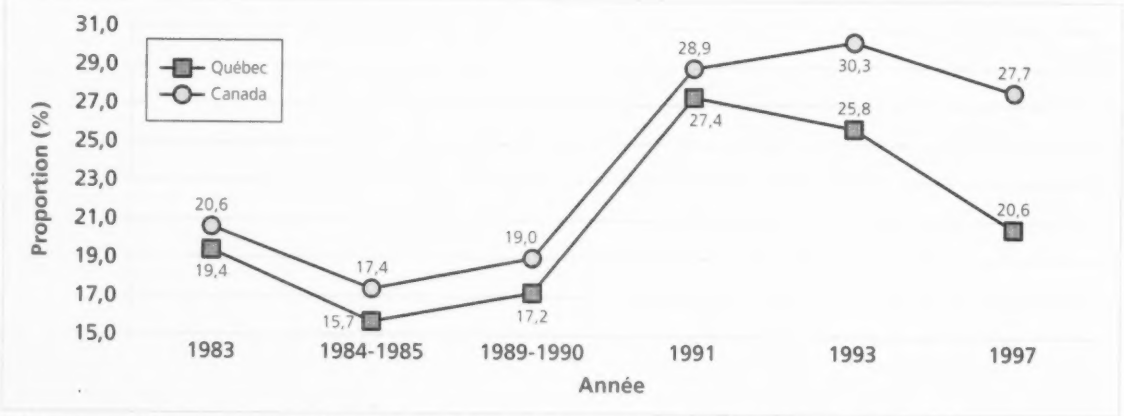
Source : MELS, 2008c, p. 6, 13 et 18.

La participation des adultes à la formation continue : un retard à combler par rapport au Canada

La situation est un peu différente au regard de la participation des adultes à la formation. De fait, le taux de participation des adultes à la formation continue au Québec est moindre que la moyenne canadienne, comme le montre le graphique suivant. Les données de 1993 et de 1997 semblent indiquer que cet écart se creuse. Cependant, des données plus récentes seraient nécessaires pour statuer sur l'évolution de l'écart entre le Québec et le Canada et, surtout, pour pouvoir prendre en compte les effets de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, rendue publique en 2002.

GRAPHIQUE 8

POURCENTAGE DE LA POPULATION ADULTE[1] PARTICIPANT À L'ÉDUCATION ET À LA FORMATION DES ADULTES, 1983, 1984-1985, 1989-1990, 1991, 1993 ET 1997[2], QUÉBEC ET CANADA



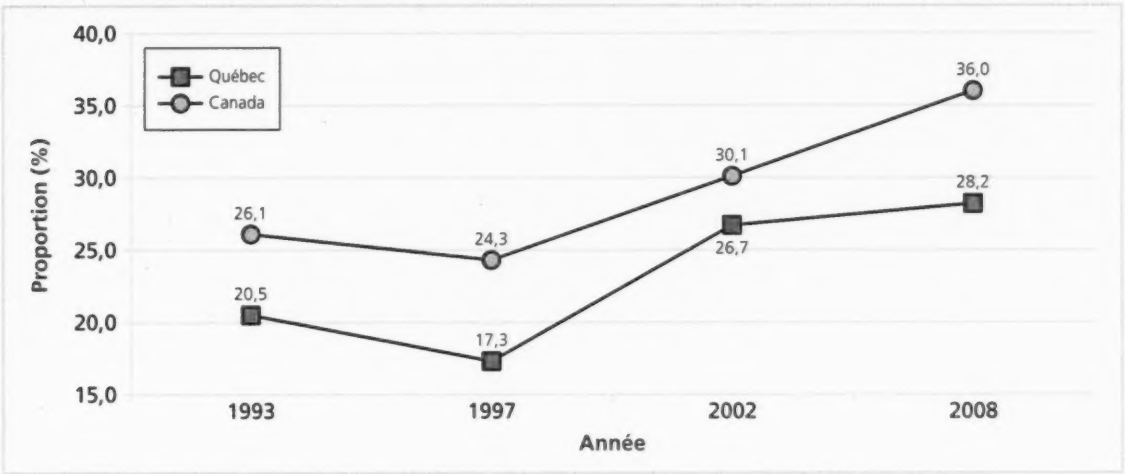
1. La population adulte est la population âgée de 17 ans et plus excluant les personnes âgées de 17 à 19 ans inscrites à temps plein à un programme d'études primaires ou secondaires non appuyé par l'employeur et celles âgées de 17 à 24 ans inscrites à temps plein à un programme d'études postsecondaires non appuyé par l'employeur.

2. Les données d'avant 1991 ne sont pas totalement comparables à celles de 1991, 1993 et 1997.

Source : Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001, p. 91.

Un certain retard s'observe également au regard de la participation des adultes à la formation continue liée à l'emploi. En effet, l'écart entre le Québec et le Canada augmente entre 1993 et 1997, se résorbe ensuite entre 1997 et 2002, puis reprend de l'ampleur entre 2002 et 2008 (graphique 9).

GRAPHIQUE 9
POURCENTAGE DE LA POPULATION ADULTE ÂGÉE DE 25 À 64 ANS QUI A FAIT DES ÉTUDES OU SUIVI UNE FORMATION LIÉE À L'EMPLOI, QUÉBEC ET CANADA, 1993, 1997, 2002 ET 2008



Sources : Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada, 2009, p. 50 et Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada, 2004, p. 40.

Ainsi, la situation québécoise progresse au regard de la participation des adultes à la formation continue liée à l'emploi, mais cette progression n'est pas aussi rapide que celle observée au Canada.

2.2.2.2 L'évolution de la scolarisation : quelques comparaisons internationales

Sur le plan international, il importe de comparer le Québec à l'aide d'indicateurs calculés sur une base commune à chaque pays. Ainsi, les données provenant de la publication annuelle de l'OCDE intitulée *Regards sur l'éducation* permettent de faire une comparaison du niveau de scolarisation de la population québécoise avec celle du Canada, des États-Unis et de l'ensemble des pays de l'OCDE. Le Conseil a fait le choix de comparer le Québec avec les pays habituellement les plus performants sur le plan de l'éducation et de la formation ; il faut donc prendre en compte ce choix dans l'interprétation des données.

Le tableau 8 permet de comparer le Québec à ces pays et juridictions scolaires sur le plan du taux de diplomation au secondaire, au baccalauréat et au doctorat, depuis 1998.

On observe d'abord qu'en 2007 le Québec est loin devant les autres pays et juridictions scolaires concernant le taux de diplomation au secondaire (91,0 % comparativement à ± 80 %). Il est aussi celui qui a connu la progression la plus importante à ce chapitre depuis 1998. Cependant, il faut noter que ce taux de diplomation au secondaire comprend à la fois la filière générale et les filières préprofessionnelle et professionnelle. Il importe ainsi de mentionner qu'en 2007, les taux de diplomation au secondaire à la filière générale uniquement étaient respectivement de 75 % au Québec, de 75 % au Canada et de 48 % dans les pays de l'OCDE (données non présentées). Cette donnée n'est pas disponible pour les États-Unis. L'interprétation de ces comparaisons doit se faire avec prudence étant donné que le Québec possède un réseau d'enseignement postsecondaire collégial qui n'existe, du moins sous cette forme, dans aucune autre juridiction scolaire.

En 2007, le taux d'obtention du diplôme de baccalauréat est toutefois moins élevé au Québec que dans les autres pays et juridictions scolaires. La progression des taux d'obtention du baccalauréat et du doctorat du Québec est également moins forte que dans les autres pays et juridictions scolaires pour la période observée.

TABLEAU 8
TAUX D'OBTENTION D'UN DIPLÔME, SELON L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT, QUÉBEC, CANADA, ÉTATS-UNIS ET OCDE, DE 1998 À 2007

	Année						Variation entre 1998 et 2007
	1998 %	1999 %	2001 %	2003 %	2005 %	2007 %	
Secondaire[1]							
Québec[2]	81	83	84	82	89	91	12,3 %
Canada[2]	72	–	–	–	–	78	8,3 %
États-Unis	74	78	72	73	76	78	5,4 %
OCDE	79	79	82	78	82	82	3,8 %
Baccalauréat							
Québec[2]	26,6	27,3	26,6	27,7	30,2	29,9	12,4 %
Canada[2]	29,4	29,3	27,9	–	–	31,1	5,8 %
États-Unis	32,9	33,2	33,2	32,9	34,2	36,5	10,9 %
OCDE	23,2	24,3	25,9	32,2	36,4	38,7	66,8 %
Doctorat							
Québec[2]	1,0	1,0	1,1	1,1	1,2	1,2	20,0 %
Canada[2]	0,8	0,8	0,8	–	–	1,0	25,0 %
États-Unis	1,3	1,3	1,3	1,2	1,3	1,5	15,4 %
OCDE	1,0	1,0	1,0	1,3	1,3	1,5	50,0 %

1. Filières générale, préprofessionnelle ou professionnelle.
2. Année de référence : 2006.

Source : Statistique Canada, 2009 ; OCDE, *Regards sur l'éducation* ; MELS, *Indicateurs de l'éducation*. Compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

Le tableau 9 montre, quant à lui, la répartition de la population de 25 à 64 ans selon le plus haut niveau de formation atteint en 2007 pour les quatre pays et juridictions scolaires observés.

Le Québec se compare au Canada quant à la proportion de sa population qui possède un diplôme de 2e cycle du secondaire (37 % comparativement à 38 %), l'OCDE (41 %) et les États-Unis (48 %) ont une proportion un peu plus élevée.

Lorsque l'on s'attarde au diplôme d'études postsecondaires inférieures au baccalauréat, le Québec (22 %) et le Canada (24 %) se démarquent nettement des deux autres juridictions scolaires (9 %). Par contre, bien que supérieurs à l'OCDE (20 %), le Québec (23 %) et le Canada (25 %) se classent derrière les États-Unis (31 %) pour ce qui est de la proportion de la population qui possède un diplôme égal ou supérieur au baccalauréat.

TABLEAU 9
POURCENTAGE DE TITULAIRES D'UN DIPLÔME DANS LA POPULATION DE 25 À 64 ANS, SELON LE PLUS HAUT NIVEAU DE FORMATION, 2007

Pays ou juridiction scolaire	Inférieur au 2e cycle du secondaire	2e cycle du secondaire, école de métier, formation professionnelle, période d'apprentissage	Postsecondaire		Total
			Inférieur au baccalauréat	Baccalauréat et plus	
Québec	17	37	22	23	100
Canada	13	38	24	25	100
États-Unis	12	48	9	31	100
OCDE	30	41	9	20	100

Source : Statistique Canada, 2009. Compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

2.2.2.3 Les résultats des élèves québécois aux épreuves internationales

Les tests internationaux sont de plus en plus utilisés pour comparer la performance des élèves de différents pays et juridictions scolaires. Encore une fois, les comparaisons sont nécessaires mais délicates, en particulier lorsque l'on compare l'évolution des résultats dans le temps. De fait, il faut considérer à la fois les résultats des élèves mêmes (leur score à l'issue de l'épreuve) et le rang du pays ou de la juridiction scolaire dans le classement, étant entendu que le nombre de participants varie d'une année à l'autre.

Pour ce faire, le rendement des élèves québécois a été examiné au moyen du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS), de l'enquête internationale sur la mathématique et les sciences (TEIMS) et, finalement, du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Lorsque cela est possible, une comparaison avec des données des évaluations antérieures sera effectuée.

Les résultats des élèves québécois au Programme international de recherche en lecture scolaire

Le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) évalue la performance des élèves de 10 ans en lecture scolaire. Le tableau 10 présente le résultat de ce test. Les 33 pays et juridictions scolaires qui ont participé à la fois à l'enquête de 2001 et à celle de 2006 sont présentés dans le tableau 10.

En 2001, le Québec était 13e parmi les 33 pays et juridictions scolaires participants. Il se situait au-dessus de la moyenne internationale (500) avec un score moyen de 537. L'Ontario s'était quant à elle classée en 5e position, avec un score moyen proche de celui du Québec, soit 548. Le score moyen du pays situé en première position en 2001, la Suède, était de 561. L'écart entre le score moyen des pays les plus performants est donc relativement petit.

Lors de l'évaluation de 2006, les élèves québécois ont obtenu des résultats équivalents à ceux de 2001, comme en témoignent les scores moyens obtenus (533 en 2006 et 537 en 2001). La performance des élèves québécois s'est donc maintenue entre 2001 et 2006 et cette dernière se situe toujours au-dessus de la moyenne internationale (500). Toutefois, le nombre de pays participants ayant augmenté et certains de ces nouveaux participants ayant obtenu des scores moyens importants, on observe un recul du Québec au classement général (24e parmi les 46 pays et juridictions scolaires participants). L'Ontario a vu son score moyen augmenter quelque peu (555 en 2006 et 548 en 2001) et a connu un léger recul (7e position). Le score moyen du pays occupant la 1re place en 2006, la Fédération de Russie, est de 565. Encore une fois, on observe que l'écart entre les pays les plus performants, y compris le Québec, est très mince.

TABLEAU 10
SCORES MOYENS OBTENUS EN LECTURE SCOLAIRE PAR LES ÉLÈVES DE 10 ANS LORS DU PROGRAMME INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN LECTURE SCOLAIRE (PIRLS), SELON LE PAYS OU LA JURIDICTION SCOLAIRE QUI A PARTICIPÉ AUX DEUX ÉVALUATIONS (2001 ET 2006)

Pays ou juridiction scolaire	2001		2006	
	Rang	Score moyen	Rang	Score moyen
Fédération de Russie	18	528	1	565
Hong Kong	19	528	2	564
Singapour	17	528	4	558
Ontario	**5**	**548**	**7**	**555**
Hongrie	8	543	8	551
Italie	11	541	9	551
Suède	1	561	10	549
Allemagne	12	539	11	548
Pays-Bas	2	554	12	547
Bulgarie	4	550	13	547
Lettonie	6	545	17	541
États-Unis	10	542	18	540
Angleterre	3	553	19	539
Lituanie	7	543	21	537
Québec	**13**	**537**	**24**	**533**
Nouvelle-Zélande	15	529	26	532
République slovaque	21	518	27	531
Écosse	16	528	28	527
France	20	525	29	522
Slovénie	25	502	30	522
Israël	24	509	33	512
Islande	22	512	34	511
Moyenne internationale	–	**500**	–	**500**
Norvège	26	499	37	498
Roumanie	23	512	38	489
République de la Macédoine	27	442	40	442
République islamique d'Iran	28	414	42	421
Koweït	29	396	45	330
Maroc	30	350	46	323

Sources : MEQ, 2003b ; MELS, 2007c.

Les résultats des élèves québécois à l'Enquête internationale sur la mathématique et les sciences

L'enquête internationale sur la mathématique et les sciences (TEIMS) évalue la performance des élèves de 4e année du primaire et de 2e année du secondaire en mathématique et en sciences. Les résultats aux évaluations de 2003 et de 2007 sont présentés dans le tableau 11. Des comparaisons avec l'Ontario et les États-Unis y sont aussi illustrées. Par ailleurs, en raison de la variation du nombre de pays et de juridictions scolaires participant aux épreuves entre les deux années d'évaluation, une section a été ajoutée au tableau initial, qui illustre ce que serait la situation du pays ou de la juridiction scolaire s'il y avait eu 100 participants aux évaluations chaque année (rang centile). Il est à noter que cet indicateur sert uniquement à évaluer la progression du pays ou de la juridiction scolaire entre les deux années observées (voir la note 1 sous le tableau 11).

TABLEAU 11

RANG OBTENU PAR LES JEUNES DE DIFFÉRENTS PAYS ET JURIDICTIONS SCOLAIRES PARTICIPANT À L'ENQUÊTE INTERNATIONALE SUR LA MATHÉMATIQUE ET LES SCIENCES (TEIMS)

Épreuve	Nombre de pays et de juridictions scolaires	Moyenne (écart-type)			Rang			Rang centile[1] (position sur une base fictive de 100 pays)		
		Québec	Ontario	États-Unis	Québec	Ontario	États-Unis	Québec	Ontario	États-Unis
Math. 4e année primaire (2007)	43	519 (3,0)	512 (3,1)	529 (2,4)	16	18	13	37	42	30
Math. 4e année primaire (2003)	28	506 (2,4)	511 (3,8)	518 (2,4)	16	14	13	57	50	46
Math. 2e année secondaire (2007)	56	528 (3,5)	517 (3,5)	508 (2,8)	8	9	14	14	16	25
Math. 2e année secondaire (2003)	50	543 (3,0)	521 (3,1)	504 (3,3)	6	11	18	12	22	36
Sciences 4e année primaire (2007)	43	517 (2,7)	536 (3,7)	539 (2,7)	24	13	11	56	30	26
Sciences 4e année primaire (2003)	28	500 (2,5)	540 (3,7)	536 (2,5)	19	7	8	68	25	29
Sciences 2e année secondaire (2007)	56	507 (3,1)	526 (3,6)	520 (2,9)	19	13	15	34	23	27
Sciences 2e année secondaire (2003)	50	531 (3,0)	533 (2,7)	527 (3,1)	11	10	13	22	20	26

1. Il s'agit du rang obtenu si 100 pays ou juridictions scolaires avaient participé à l'épreuve. Cet indicateur sert uniquement à la comparaison de l'évolution entre les deux années d'observation pour que le nombre de pays ou de juridictions scolaires soit équivalent. Plus le pays ou la juridiction scolaire se trouve près de la position 1, meilleurs sont ses résultats à l'épreuve par rapport aux autres.

Sources : MELS, 2008d ; Association internationale pour l'évaluation du rendement, 2004.

D'abord, au primaire, la situation du Québec s'est globalement améliorée entre 2003 et 2007. En effet, en mathématique, le Québec est passé du 57e rang centile en 2003 au 37e en 2007. Le score moyen des élèves s'est également amélioré (de 506 à 519). En sciences au primaire, on observe également une amélioration du score moyen des élèves (de 500 à 517) et le Québec est passé du 68e au 56e rang centile entre 2003 et 2007.

Au secondaire, la situation est un peu différente. En effet, aux évaluations en mathématique, le Québec est passé du 12e rang centile en 2003 au 14e rang centile en 2007. La diminution du score moyen des élèves est toutefois faible, passant de 543 à 528. Au classement, le Québec devance cependant l'Ontario et les États-Unis pour l'épreuve de mathématique. En sciences, un plus grand recul du Québec est constaté. Le Québec passe du 12e rang centile en 2003 au 34e rang centile en 2007. On observe une diminution du score moyen non seulement au Québec, mais également en Ontario et aux États-Unis, et de ces trois juridictions scolaires dans le classement général, le recul du Québec est le plus important.

Les résultats des élèves québécois au Programme international pour le suivi des acquis des élèves

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) s'attarde aux résultats des élèves de 15 ans aux évaluations de mathématique, de sciences, de lecture et de résolution de problèmes[29] (tableau 12).

Lors de l'évaluation de 2003, le Québec s'est classé dans les 20 % s'étant le mieux illustrés en lecture, en mathématique et en résolution de problèmes. Le Québec a également amélioré son positionnement au classement général lors de l'évaluation de 2006. Il s'est classé dans les 10 à 15 % qui ont obtenu les meilleurs résultats à toutes les évaluations lors de cette année. Pour chacune des épreuves, les élèves québécois ont maintenu ou amélioré leur score moyen entre 2003 et 2006.

Par ailleurs, autant en 2003 qu'en 2006, le Québec a obtenu des résultats supérieurs à ceux des États-Unis, et de loin, à toutes les épreuves du PISA. De plus, il a obtenu de meilleures moyennes que l'Ontario et le Canada à toutes les épreuves des deux années d'évaluation, excepté en lecture (2003 et 2006) et en sciences (2006), où les moyennes sont toutefois très proches entre les trois juridictions scolaires. Malgré le plus grand nombre de pays et de juridictions scolaires participant en 2006 qu'en 2003, le Québec a amélioré sa position internationale lors de cette évaluation, et ce, dans toutes les épreuves.

29. Seule l'évaluation de 2003 est disponible pour la résolution de problèmes.

TABLEAU 12

RANG OBTENU PAR LES JEUNES DE DIFFÉRENTS PAYS ET JURIDICTIONS SCOLAIRES PARTICIPANT AU PROGRAMME INTERNATIONAL POUR LE SUIVI DES ACQUIS DES ÉLÈVES (PISA)

Épreuve	Nombre de pays et de juridictions scolaires	Moyenne (écart-type)				Rang				Rang centile[1] (position sur une base fictive de 100 pays)			
		Québec	Ontario	Canada	États-Unis	Québec	Ontario	Canada	États-Unis	Québec	Ontario	Canada	États-Unis
PISA 2006 Sciences	67	531 (4,2)	537 (4,2)	534 (2,0)	489 (4,2)	10	5	6	39	15	7	9	58
PISA 2003 Sciences	50	520 (5,2)	515 (3,9)	519 (2,0)	491 (3,1)	13	15	14	31	26	30	28	62
PISA 2006 Lecture	66	522 (5,0)	534 (4,6)	527 (2,4)	n. d.	8	5	7	n. d.	12	8	11	n. d.
PISA 2003 Lecture	50	525 (4,3)	530 (3,5)	528 (1,7)	495 (3,2)	7	5	6	27	14	10	12	54
PISA 2006 Mathématique	67	540 (4,2)	526 (3,7)	527 (2,0)	474 (4,0)	5	10	9	45	8	15	13	70
PISA 2003 Mathématique	50	537 (4,7)	530 (3,6)	532 (1,8)	583 (2,9)	8	11	10	38	16	22	20	76
PISA 2003 Résolution de problèmes	50	531 (4,3)	527 (3,4)	529 (1,7)	477 (3,1)	9	13	12	39	18	26	24	78

1. Il s'agit du rang obtenu si 100 pays ou juridictions scolaires avaient participé à l'épreuve. Cet indicateur sert uniquement à la comparaison de l'évolution entre les deux années d'observation pour que le nombre de pays ou de juridictions scolaires soit équivalent.
Plus le pays ou plus la juridiction scolaire se trouve près de la position 1, meilleurs sont ses résultats à l'épreuve par rapport aux autres.

Sources : MELS, 2007d ; MEQ, 2004c.

2.2.2.4 Que retenir des comparaisons canadiennes et internationales ?

En comparant le Québec aux pays ou aux juridictions scolaires les plus performants, le Conseil conclut que sa position est honorable, tant à l'échelle canadienne qu'à l'échelle internationale. Au Canada, on constate d'abord une progression continue de la scolarisation de la population québécoise. Malgré un retard important dans les années 50, on observe au Québec des taux de progression presque comparables aux autres pays et juridictions scolaires. Certains retards subsistent encore, mais ils témoignent de l'importance de poursuivre les efforts faits jusqu'à maintenant. Le Québec fait également bonne figure au sein du PPCE, étant la seule province se situant au-dessus de la moyenne canadienne dans les trois évaluations (lecture, mathématique, sciences). L'évolution de la participation des adultes à la formation continue est toutefois préoccupante étant donné l'écart qui semble se creuser avec la situation canadienne.

Le Québec maintient également une position honorable sur le plan international. Le PIRLS révèle que la performance des élèves québécois s'est maintenue depuis 2001. Toutefois, une augmentation de la performance d'autres pays et juridictions scolaires et la participation de nouvelles juridictions scolaires performantes fait en sorte que le Québec a accusé un recul dans le classement général. Le Québec se classe cependant autour de la moyenne internationale.

En ce qui a trait à l'enquête TEIMS, les données montent un portrait positif au primaire. De fait, le score moyen des élèves du primaire (mathématique et sciences) s'est amélioré, leur rang centile également. Au secondaire, on constate une légère baisse dans le score moyen des élèves (mathématique et sciences) et un recul de quelques rangs dans leur position au classement international. Globalement, le Québec conserve toutefois une position intéressante dans le classement.

Le PISA trace également un portrait positif de la performance des élèves du système éducatif québécois, montrant que, entre 2003 et 2006, le Québec a amélioré sa position sur le plan international pour l'ensemble des disciplines. Le Québec demeure globalement dans les 20 % des pays les plus performants au regard de cette épreuve internationale.

Globalement, le Conseil conclut que le Québec se compare avantageusement aux autres pays et juridictions scolaires à la fois sur le plan canadien et sur le plan international. Dans les faits, il estime que le Québec se situe dans le peloton de tête, même s'il est conscient qu'il y a lieu d'être vigilant pour arriver à conserver cette position. De fait, il semble que la progression du Québec soit assez comparable aux autres pays et juridictions scolaires ; toutefois même si le retard initial que l'on observait au Québec dans les années 50 s'est en grande partie résorbé, certains écarts subsistent.

Le Conseil signale, en dernier lieu, que les statistiques comparatives doivent être utilisées avec précaution. Ces données ne fournissent aucune information sur le contexte de développement des systèmes éducatifs. Elles fournissent un portrait de la situation à un certain moment, sans égard au chemin parcouru ou aux efforts faits. Des précautions sont également importantes au moment de l'interprétation des données. Il est important, par exemple, de distinguer l'évolution de la moyenne des scores obtenus par les élèves et le rang occupé par le Québec sur le plan international. Le nombre de pays et de juridictions scolaires qui y participent influence en effet le rang qu'ils obtiennent. L'essor considérable de certains pays leur permet de monter dans le peloton de tête, en faisant ainsi reculer d'autres dont la moyenne des scores s'est pourtant maintenue au cours de la période observée. Il faut donc retenir qu'un recul sur le plan international ne signifie pas forcément une piètre performance du système éducatif, mais il peut signifier qu'il ya lieu de faire plus si l'objectif est de se maintenir dans le peloton de tête. Ainsi, en raison de la complexité des analyses comparatives, une analyse fine des données est toujours essentielle pour bien saisir la nature des avancées ou des reculs observés et pour formuler des interprétations pertinentes.

EN RÉSUMÉ

À partir de sa réflexion sur l'évolution du système éducatif québécois, le Conseil estime que le chemin parcouru en plus de cinquante ans du point de vue de la démocratisation est considérable et que la performance du système éducatif n'est plus à démontrer. Depuis la publication du rapport Parent, le système d'éducation accueille de plus en plus de personnes et tente de s'ajuster à leurs besoins en vue de les accompagner vers la réussite. Le système d'éducation québécois a une longue tradition d'inclusion : lever les obstacles à l'accès et soutenir la réussite éducative sont des finalités qui constituent les fondements qui orientent le développement du système d'éducation québécois.

Toutefois, à la lumière de ses observations à l'égard de tendances sociales et des défis à relever pour le système éducatif québécois, le Conseil rappelle qu'il y a lieu de poursuivre les efforts effectués jusqu'à maintenant au regard des visées d'accès à l'éducation et d'accès à la réussite éducative. Malgré le chemin parcouru au regard de la démocratisation de l'éducation, différents facteurs limitent encore la probabilité d'accès à l'éducation ou d'accès à la réussite de certaines personnes. Or, à la fois pour des raisons d'équité et de justice sociale et pour des raisons liées au développement socioéconomique, la société québécoise ne peut se permettre d'avoir son lot de « laissés-pour-compte ». Comment poursuivre alors le travail de démocratisation de l'éducation ?

La suite du Rapport 2008-2010 sur l'état et les besoins de l'éducation porte essentiellement sur les zones de vulnérabilité du système d'éducation québécois au regard de l'accès à l'éducation et de l'accès à la réussite éducative. Ces zones de vulnérabilité constituent autant d'aspects du système d'éducation qui doivent faire l'objet d'une attention particulière dans les prochaines années pour poursuivre les visées de démocratisation de l'éducation lancée dans les années 60 et pour assurer le maintien d'exigences élevées à chaque ordre et secteur d'enseignement.

DEUXIÈME **PARTIE**

LES PRINCIPALES ZONES DE VULNÉRABILITÉ AU REGARD DU DÉVELOPPEMENT D'UN SYSTÈME D'ÉDUCATION PLUS INCLUSIF

Pour que puisse se poursuivre le travail accompli depuis plusieurs années au regard de l'accès à l'éducation et à la réussite, le Conseil a cherché à fournir un éclairage différent sur le système éducatif québécois. Dans la foulée du mouvement de démocratisation du système éducatif, les principes de l'éducation inclusive paraissent comme porteurs. Pris au sens large, un système éducatif inclusif est un système qui favorise la participation du plus grand nombre possible de personnes à l'éducation, un système qui attire, qui retient et qui accompagne ces personnes vers la réussite, dans le respect de leurs aspirations, de leurs intérêts et de leur potentiel. Par l'importance qu'elle accorde à la capacité d'adaptation du système d'éducation aux besoins des personnes, l'éducation inclusive se montre comme un processus continu susceptible de permettre de concilier à la fois des exigences maintes fois réitérées, soit celle de l'équité entre les personnes, de leur bien-être et de leur capacité à vivre pleinement leur rôle de citoyen et celle de performance et d'excellence qui font que la société québécoise puisse maintenir sa position sur l'échiquier mondial.

Dans cet esprit, le Conseil estime opportun d'amorcer une première réflexion s'inspirant des grands principes et de la philosophie de l'éducation inclusive. L'éducation inclusive associée à une réflexion portant sur l'ensemble d'un système éducatif est encore assez peu répandue. Les travaux récents de l'UNESCO montrent que différents États amorcent une réflexion à partir des principes de l'éducation inclusive, mais que, bien qu'ils soient similaires sur le plan des fondements et de la philosophie sous-jacente, les processus utilisés sont forts différents parce qu'ils sont fortement incarnés dans chacune des sociétés, avec leurs particularités et leurs différences. Les préoccupations liées à l'inclusion se traduisent également dans une réflexion et dans des interventions sous l'angle des questions de justice sociale et d'équité en éducation.

Étant donné l'ampleur du champ de l'éducation inclusive, sa polysémie et les différentes interventions auxquelles elle peut donner lieu, le Conseil estime nécessaire de présenter d'abord le cadre de sa réflexion, de manière à clarifier sa conception d'un système d'éducation inclusif et à décrire les assises sur lesquelles sa réflexion s'est fondée. Par la suite, pour chacun des ordres et des secteurs d'enseignement, il explique les zones de vulnérabilité qu'il a dégagées à la suite de ses travaux.

3 LE CADRE DE RÉFLEXION DU CONSEIL

Il existe actuellement différentes façons d'envisager le concept d'éducation inclusive. Le Conseil en présente ici quelques-unes, sans toutefois prétendre à l'exhaustivité. Ensuite, dans la perspective qu'il a retenue lors de la production de ce rapport, il présente le développement d'un système d'éducation plus inclusif mais différencié du point de vue de l'accès à l'éducation et de l'accès à la réussite. Finalement, il présente les assises sur lesquelles il s'est appuyé pour dégager les zones de vulnérabilité au regard du développement d'un système d'éducation plus inclusif.

3.1 INCLURE QUI, INCLURE DANS QUOI ET POURQUOI INCLURE ? DIFFÉRENTES FAÇONS D'ENVISAGER L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Bien qu'il soit fondé sur des principes qui se ressemblent entre eux, le concept d'éducation inclusive fait référence à des réalités différentes selon le niveau d'analyse utilisé ainsi que le contexte dans lequel il est employé. Ainsi, au-delà des grands principes généraux, l'éducation inclusive peut donner lieu à la mise en œuvre de stratégies très diversifiées. L'éducation inclusive est un concept particulièrement difficile à cerner, principalement parce qu'il s'agit d'un processus et non d'un modèle défini de manière détaillée. Il n'y a pas de modèle idéal de système éducatif inclusif ; il existe bel et bien des systèmes éducatifs, des organisations éducatives et des établissements ou des intervenants qui tentent de définir, dans leur contexte, les paramètres d'une pratique plus inclusive et qui cherchent à la mettre en œuvre.

D'entrée de jeu, une précision s'impose quant aux différentes acceptions du concept. La plupart des auteurs consultés par le Conseil s'entendent sur le fait qu'aucune définition de l'éducation inclusive ou de l'éducation pour l'inclusion ne fait consensus, que ce soit à l'intérieur de la communauté scientifique ou dans le discours des organismes internationaux. Parler d'« éducation pour l'inclusion », d'« éducation inclusive » ou encore d'« inclusion », c'est faire référence à un univers conceptuel similaire, mais aussi à différents processus et à différentes réalités selon les contextes, les intentions et le niveau d'analyse. Les auteurs consultés insistent sur le fait que la mise en œuvre de l'éducation inclusive doit être fortement ancrée dans un contexte particulier, ce qui explique en grande partie sa polysémie. Artiles et Dyson (2005) sont d'avis que l'éducation inclusive constitue un mouvement international – appuyé d'ailleurs par des organismes internationaux comme l'UNESCO – mais en même temps que ce concept ne peut être « appliqué » ou même analysé internationalement de la même manière. Le processus d'éducation inclusive doit forcément s'ancrer localement, prenant en compte l'état du système éducatif, la culture et les

ressources et s'appuyer sur une signification particulière et un projet partagé. Plusieurs « portes d'entrée » sont donc possibles pour amorcer un processus d'éducation inclusive.

L'éducation inclusive[30] se présente dans la littérature scientifique et dans le discours d'organismes internationaux comme une préoccupation autour de l'organisation des systèmes éducatifs qui permet de lever les obstacles à l'apprentissage pour certaines personnes et qui permet, de ce fait, d'augmenter la participation des personnes à l'éducation. Les obstacles à l'apprentissage peuvent être définis de différentes manières et prendre plusieurs formes selon les contextes et le niveau d'analyse.

En premier lieu, le Conseil présente brièvement deux « portes d'entrée » qu'il a repérées dans la littérature sur l'éducation inclusive, lesquelles permettent de mieux comprendre ce concept et ses différents contextes d'utilisation. Loin de faire le tour complet de la question, ces deux facettes de l'éducation inclusive permettent de mieux en saisir l'utilisation. Plus loin, le Conseil précise la manière dont il envisage l'éducation inclusive et le processus dans lequel il s'inscrit afin d'amorcer une réflexion sur le développement d'un système d'éducation plus inclusif.

Dans son analyse de la documentation, le Conseil a repéré deux secteurs particuliers où l'éducation inclusive paraît comme un concept central. Ce sont des « portes d'entrée » pour mieux comprendre la signification de l'éducation inclusive et la manière dont elle peut s'incarner dans un contexte particulier. Le Conseil les présente de manière à illustrer comment, plus concrètement, le processus d'éducation inclusive peut s'intégrer dans un projet ou dans un modèle plus concret, sans toutefois préconiser l'utilisation de l'un ou de l'autre. Il prend acte de l'existence de courants de recherche et d'intervention dans un secteur particulier qui illustrent des voies possibles d'utilisation du concept d'éducation inclusive, sans pour autant porter de jugement sur l'opportunité de ce dernier, ou sur sa faisabilité.

La première porte d'entrée est l'utilisation du concept d'éducation inclusive dans le secteur de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers, notamment les enfants handicapés. La deuxième porte d'entrée a trait à l'utilisation du concept d'éducation inclusive dans les travaux de l'UNESCO qui portent sur les objectifs du projet *Éducation Pour Tous* (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, 2008b).

3.1.1 L'ÉDUCATION INCLUSIVE : UNE SIGNIFICATION SPÉCIFIQUE DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS

L'éducation inclusive présente un fort ancrage dans le domaine de l'éducation des élèves handicapés. Étroitement liée à une volonté d'inclusion sociale des personnes handicapées, à des justifications de nature éthique et à des revendications de nature juridique (Boutin et Bessette, 2009), le mouvement d'éducation inclusive dans ce secteur est fortement associé, depuis les années 90 dans certains pays, à une modalité particulière d'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés, soit le modèle de l'inclusion totale (*full inclusion*). Dans ce contexte particulier, l'éducation inclusive se traduit par une préoccupation d'intégration de l'ensemble des élèves handicapés dans un système d'éducation commun à tous les enfants pour promouvoir leur inclusion à la fois scolaire et sociale.

30. Quelques précisions sont ici nécessaires. Au début de sa réflexion, le Conseil avait opté pour l'expression « éducation pour l'inclusion », la traduction par l'UNESCO de l'expression « *inclusive education* » utilisée dans ses publications françaises. Au cours de ses travaux, le Conseil s'est toutefois rendu compte que l'expression « éducation inclusive » est plus couramment utilisée. L'expression « *education for inclusion* » semble nettement moins utilisée, quelques références seulement ayant été repérées, notamment dans les documents de l'Australie et du Royaume-Uni. Aucun des auteurs consultés jusqu'à maintenant par le Conseil ne fait cependant de distinction explicite entre « éducation pour l'inclusion » et « éducation inclusive », ou ne justifie d'ailleurs pas l'utilisation de l'un ou de l'autre terme. Pour le Conseil, le concept d'éducation pour l'inclusion, semble révéler plus spécifiquement l'idée de la contribution de l'éducation à l'inclusion sociale des personnes. Lors de ses travaux, le Conseil a finalement opté pour l'utilisation de l'expression « éducation inclusive », parce qu'elle fait davantage référence à la finalité qu'il poursuit dans le cadre du présent rapport, soit le développement d'un système éducatif qui inclut davantage de personnes dans un processus d'éducation ou de formation.

Les tenants de l'inclusion totale présentent ce modèle comme le résultat d'une évolution dans l'organisation des services éducatifs aux enfants handicapés. Ainsi, d'une organisation de services plus ségrégative[31] avant les années 60, l'organisation des services éducatifs aurait évolué vers des modèles qui rapprochent l'élève handicapé des services offerts dans sa communauté pour donner accès à ce dernier à des services analogues à ceux offerts aux enfants de sa communauté, dans le respect de ses besoins. Actuellement, au Québec, cette évolution se traduit notamment dans une politique, la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999) qui, par son plan d'action et l'organisation des services qui en découlent, a pour objectif d'assurer l'accessibilité pour tous à une réussite de qualité sur le plan de l'instruction, de la scolarisation et de la qualification tout en privilégiant l'adaptation comme orientation fondamentale. Ainsi, la Politique de l'adaptation scolaire présente un cadre d'analyse qui permet aux acteurs du milieu scolaire d'analyser chaque situation particulière et de choisir, parmi une gamme de services, ceux qui se présentent comme les mieux adaptés aux besoins de l'élève. Dans cet esprit, on convient que l'intégration d'un élève handicapé en classe ordinaire avec certains ajustements peut constituer la réponse la plus appropriée à ses besoins, mais que dans d'autres cas, l'élève progressera davantage dans un environnement plus adapté à ses spécificités.

Le modèle d'inclusion totale, quant à lui, prône une intégration complète du réseau de l'éducation spéciale (personnel et élèves) à l'intérieur du système d'éducation traditionnel, sauf dans le cas d'élèves très sévèrement handicapés, et exige ainsi des transformations très profondes dans l'organisation des services éducatifs et dans les pratiques elles-mêmes. Bien qu'ils aient repéré plusieurs définitions différentes de l'inclusion dans ce contexte, Doré, Wagner et Brunet (1996) constatent que ce modèle suppose que tous les enfants d'une communauté soient inclus dans la vie sociale et éducative de l'école et que l'organisation des services soit aménagée pour prendre en compte les besoins de chacun. Plusieurs auteurs se penchent actuellement sur cette question (Booth et Ainscow, 2002 ; Boutin et Bessette, 2009 ; Ducharme, 2008 ; Göransson, 2009 ; Porter, 2008 ; Thomazet, 2006 et 2008 ; Vienneau, 2004).

Différents cadres d'analyse existent sur l'éducation inclusive envisagée sous cet angle. L'UNESCO, par exemple, signait en 1994 la Déclaration de Salamanque, un énoncé de principes portant sur l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux dans lequel un cadre d'action était joint (Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture et Ministère de l'Éducation et des Sciences de l'Espagne, 1994). Booth et Ainscow (2002) ont davantage travaillé à outiller les équipes-écoles qui souhaitent migrer vers une école plus inclusive en produisant le *Guide de l'éducation inclusive*. Dans ce guide, très largement diffusé, l'éducation inclusive est envisagée au sens large, prenant en compte la diversité des caractéristiques des enfants. Les acteurs scolaires s'y voient proposer une démarche qui permet d'examiner minutieusement l'environnement éducatif proposé aux élèves et une révision de leurs façons de faire. Le guide mise principalement sur des changements à l'égard de trois dimensions : la culture des acteurs, les politiques locales et les pratiques elles-mêmes au regard de l'inclusion. Le *Guide de l'éducation inclusive* a été conçu pour une utilisation en contexte, c'est-à-dire qu'il ne fournit pas de modèle particulier d'organisation des services. Il est fondé sur un ensemble de valeurs et de principes qui servent de fondements à la réflexion sur l'éducation inclusive et qui permettent à chacun des milieux d'établir ses propres modalités de fonctionnement. En 2008, au Québec, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse donnait son aval à un cadre organisationnel créé par Daniel Ducharme, l'un de ses chercheurs :

31. L'éducation des enfants handicapés se faisait dans des écoles qui leur étaient dédiées de manière spécifique et ces élèves ne fréquentaient pas l'école ordinaire. On estimait alors que la nature des besoins de ces enfants nécessitait l'organisation de services spécifiques.

> La Commission vient de publier une étude qui propose, pour la première fois, un modèle organisationnel concret permettant d'offrir des services inclusifs aux élèves à besoins particuliers. Cette étude s'appuie sur une analyse des services offerts à ces élèves dans des contextes éducatifs où le choix de l'inclusion a été fait, par exemple en Italie, Grande-Bretagne, Norvège ou, plus près de nous, au Nouveau-Brunswick. Cette analyse identifie des « bonnes pratiques » permettant de guider les acteurs du milieu scolaire dans l'organisation des services à dispenser à ces élèves. (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2008, p. 3.)

À partir du cadre d'action de Salamanque (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 1994) et du *Guide de l'éducation inclusive* de Booth et Ainscow (2002), le cadre organisationnel propose une démarche qui touche plusieurs niveaux du système éducatif et qui tend à développer un « système éducatif compréhensif », selon l'expression de Ducharme (2008), c'est-à-dire un système qui souhaite être le plus englobant possible de manière à réduire l'exclusion à la fois sur le plan économique, ethnique, sexuel et social. Ce cadre organisationnel insiste également sur certaines conditions nécessaires, notamment celles qui concernent les ressources financières additionnelles, en particulier dédiées à l'organisation des services et à l'intervention en classe, de manière à assurer la réussite des élèves à besoins éducatifs particuliers et celle de leurs camarades de classe.

Ainsi, dans ce contexte particulier, les principes de l'éducation inclusive au sens large ont donné lieu à l'élaboration de cadres d'analyse de la situation de l'éducation des enfants handicapés et à la proposition de modèles d'organisation des services éducatifs aux élèves. L'inclusion totale, dans ce contexte, a pour objet de fournir à tous les élèves, peu importe leur condition, les mêmes possibilités d'apprentissage à l'aide d'une modalité particulière d'organisation des services, soit la mise en place d'une école commune à tous les enfants d'une communauté.

L'éducation inclusive, traduite dans un modèle d'inclusion totale, ne fait cependant pas l'unanimité ni au Québec, ni à l'étranger d'ailleurs. De nombreuses critiques sont adressées à ce modèle d'organisation des services aux élèves handicapés[32]. Le Conseil est très conscient des tensions, documentées par ailleurs[33], que suscite le modèle d'inclusion totale. De vives inquiétudes existent, en particulier chez les acteurs scolaires, au regard de l'opportunité d'un tel modèle pour répondre de manière appropriée aux besoins des élèves handicapés ainsi que de la faisabilité de sa mise en œuvre.

Toutefois, malgré les inquiétudes qu'il soulève, le Conseil souhaite souligner l'existence de cette voie de mise en application d'un processus d'éducation inclusive. Étant donné la complexité de l'enjeu de scolarisation des enfants handicapés, le Conseil ne souhaite pas porter de jugement sur cette modalité précise d'organisation des services dans ce rapport. La question de la pertinence du modèle d'inclusion totale et de la faisabilité de la mise en œuvre s'inscrit dans une réflexion beaucoup plus large sur l'organisation des services éducatifs aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Des analyses plus poussées seraient nécessaires sur l'ensemble des modalités d'organisation des services pour bien saisir la complexité de cette question. Le cadre de production du rapport 2008-2010, destiné davantage à une réflexion large et systémique sur le système éducatif, ne permet pas d'approfondir cette problématique.

32. Pour une analyse plus détaillée du modèle d'inclusion totale, voir notamment Boutin et Bessette (2009).

33. Cette tension apparaît très clairement dans les mémoires que le Conseil a sollicités auprès d'organismes d'éducation et d'organismes partenaires.

3.1.2 L'ÉDUCATION INCLUSIVE : UNE SIGNIFICATION ÉLARGIE QUI PREND EN COMPTE LA DIVERSITÉ SOUS TOUTES SES FORMES

L'éducation inclusive mène de plus en plus à une réflexion plus large que la question de l'intégration des élèves handicapés, et porte davantage sur l'adaptation du système éducatif aux besoins des personnes. De fait, on estime que le handicap ou la difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ne constitue qu'une facette de la diversité présente à l'école. Ainsi, vu sous cet angle, on estime que le système éducatif devrait être aménagé pour prendre en compte toutes les formes de cette diversité, par exemple :

- des caractéristiques physiologiques,
- des caractéristiques de nature cognitive,
- des caractéristiques de la famille,
- des origines socioéconomiques,
- des origines socioculturelles.

Dans ce contexte, on parle d'éducation inclusive sous l'angle de la capacité du système éducatif à prendre en compte la diversité des besoins des élèves. Le cadre de l'inclusion est cependant moins clair : on parle parfois de l'intégration en classe ordinaire, mais parfois simplement du développement de pratiques plus différenciées qui permettent davantage de prendre en compte les besoins de chacun, indépendamment de la nature de la classe elle-même. On s'intéresse ici bien plus à l'éducation inclusive comme processus qui permet d'augmenter l'accessibilité à l'éducation de base pour tous les enfants (c'est-à-dire d'inclure plus d'enfants dans l'éducation de base) que comme modalité d'intégration des enfants à la classe ordinaire.

Ainsi, certains auteurs insistent, par exemple, sur le fait que l'hétérogénéité est inhérente à la question de l'éducation inclusive (Kron, 2009). Reconnaissant que l'hétérogénéité dans des groupes de l'enseignement public est une réalité, elle insiste sur le fait que l'on observe une diversité croissante des populations scolaires : culture des familles, cultures socioéconomiques, immigration, présence ou non de déficience physique ou mentale, de difficultés d'apprentissage, etc. D'autres chercheurs affirment l'intérêt d'élargir la réflexion sur l'éducation inclusive à l'ensemble des apprenants. On estime que les principes de l'éducation inclusive amènent à repenser l'école de manière à fournir un environnement d'apprentissage qui réponde aux besoins de tous et de toutes. L'éducation inclusive constituerait ainsi une réponse à la diversité grandissante que l'on observe dans nos milieux éducatifs (Ferguson, 2008 ; Mitchell, 2005 ; Kugelmass, 2004).

Envisagée de manière plus large, l'éducation inclusive chercherait à offrir un milieu éducatif qui fournit à tous des perspectives d'apprentissage équivalentes, un milieu où la différence est non seulement acceptée, mais recherchée et valorisée (Kugelmass, 2004). De nombreux auteurs abordent cette question d'éducation inclusive envisagée au sens large à la fois sous l'angle de sa signification et sous l'angle de sa mise en œuvre (Aguerrondo, 2008 ; Ainscow, Booth et Dyson, 2006 ; Artiles et Dyson, 2005 ; Ferguson, 2008, Kugelmass, 2004 ; Kron, 2009 ; Lindsay, 2007 ; Mitchell, 2005).

C'est également dans cette perspective plus large que l'UNESCO a organisé la 48e Conférence internationale de l'éducation, en novembre 2008, sous le thème *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir*. En fait, dès 2005, l'UNESCO avait amorcé des travaux en ce sens en publiant un document intitulé *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Éducation Pour Tous »* (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, 2005). En vue de préparer la 48e Conférence, le Bureau international de l'éducation de l'UNESCO (BIE) a de plus organisé, en 2007, un certain nombre d'ateliers régionaux. On souhaitait ainsi lancer la réflexion sur la question de l'inclusion et dégager des éléments de problématiques et des enjeux qui seraient par la suite soumis aux participants lors de la 48e Conférence (Opertti et Belacàzar, 2008). En mars 2008, un numéro spécial de la revue *Perspectives*, une publication de l'UNESCO, portait sur l'éducation pour l'inclusion, présentant ainsi une diversité de réflexions et de pratiques qui ont trait à l'éducation pour l'inclusion. Dans la présentation générale du thème de la Conférence

de novembre 2008 aux 193 États membres (dont le Canada), l'origine de ce choix de thème paraît plus clairement :

> En posant comme thème de cette 48e session de la BIE : L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir, le Conseil du BIE, le Conseil exécutif et la Conférence générale de l'UNESCO ont souhaité transmettre à la communauté éducative mondiale un double message. Celui-ci ne constitue pas une interrogation, mais une certitude : d'une part, un monde, des sociétés et des systèmes éducatifs marqués, comme c'est le cas encore actuellement, par de nombreuses formes d'exclusion ne sont ni admissibles ni viables ; d'autre part, face à ces problématiques, s'il existe des réponses et des solutions qui sont du présent ou du passé, elles ne peuvent plus être celles de l'avenir et requièrent un véritable « changement de paradigme », de conception et de vision à long terme afin d'élaborer et de mettre en œuvre de nouvelles politiques. (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, 2008a, p. 4.)

Étant donné l'enjeu fondamental que constitue l'accès à l'éducation de base pour certains pays de l'UNESCO, les travaux des pays membres sur cette question se sont centrés essentiellement sur l'éducation de base. De fait, selon le Rapport de suivi mondial sur l'EPT[34] en 2006, 75 millions d'enfants n'ont pas accès à l'école primaire et 776 millions d'adultes n'ont pas accès à un minimum de connaissances de base (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, 2008b). Il s'agit donc d'un enjeu majeur pour tous les pays membres de l'UNESCO, confrontés à des problèmes de toute nature, mais pour certains les besoins sont plus criants et les contextes, plus critiques.

Par ailleurs, l'UNESCO reconnaît que l'éducation pour l'inclusion est un concept récent dont la signification ne fait pas consensus et que plusieurs acceptions coexistent. Aussi, ce que l'éducation pour l'inclusion implique au regard des politiques, des systèmes scolaires et des pratiques pédagogiques est loin d'être évident. C'est à cette réflexion qu'étaient conviés les pays membres de l'UNESCO.

Lors de la 48e Conférence internationale, l'UNESCO a présenté la définition suivante de l'éducation pour l'inclusion :

> L'inclusion est considérée comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants. (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, 2005, p. 15.)

À partir de cette définition, on comprend que l'éducation inclusive suppose que l'on prenne compte de l'ensemble des besoins des élèves, que l'éducation de base soit accessible à tous et que l'on adapte le système éducatif aux besoins des personnes et non l'inverse. Au-delà de cette définition, ce que l'éducation pour l'inclusion implique concrètement dans le quotidien des acteurs de l'éducation est beaucoup plus difficile à définir. On peut toutefois dégager certains éléments de réflexion des travaux de l'UNESCO, dont les suivants.

Un système d'éducation inclusif :

- sait s'adapter à l'ensemble des besoins des élèves et des étudiants ;
- tire profit de la diversité culturelle, sociale et individuelle et la conçoit comme une richesse (culture inclusive) ;
- offre un accès équitable à tous à l'éducation, y compris à la formation tout au long de la vie ;
- s'intéresse au développement d'une société plus juste.

34. EPT : Éducation pour tous.

Aussi, pour développer un système d'éducation plus inclusif, il y a lieu de prendre en compte l'ensemble des dimensions du système éducatif. Des changements seraient nécessaires sur trois plans : sur le plan des encadrements (politiques et lois), sur le plan culturel, et sur le plan des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, de l'évaluation et de la gestion (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, 2008a).

Pour ce faire, selon l'UNESCO, il y a donc lieu d'agir, par exemple :

- sur les causes d'exclusion et sur les obstacles qui ne permettent pas à tous d'accéder à l'éducation ;
- sur toutes les dimensions du système d'éducation pour réduire les obstacles à l'apprentissage, par exemple :
  - les lois et les politiques ;
  - la flexibilité du système et des structures pour répondre aux besoins de tous les élèves (en particulier des élèves les plus vulnérables) ;
  - une infrastructure appropriée ;
  - des stratégies de gestion cohérentes avec l'éducation inclusive ;
  - un curriculum qui reconnaît la diversité des compétences (souple et flexible) ;
  - une pédagogie adaptée qui porte sur l'inclusion ;
  - le développement professionnel des enseignants ;
  - une évaluation qui prend en compte la diversité ;
  - des ressources suffisantes ;
- en étroite coordination avec d'autres politiques sociales (travailler en mode intersectoriel) ;
- de manière à développer une culture de l'inclusion chez les acteurs de l'éducation ;
- de manière à favoriser la participation des familles et de la communauté (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, 2008a).

3.1.3 QUE RETENIR DE CES ILLUSTRATIONS D'UN PROCESSUS DE RÉFLEXION À PARTIR DES PRINCIPES DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE ?

La description de ces illustrations d'un processus de réflexion à partir des principes de l'éducation inclusive permet de poser quelques jalons pour mieux saisir la diversité des possibilités liées à l'éducation inclusive, mettant en lumière par le fait même la complexité du concept. On voit, par exemple, qu'une réflexion sur l'éducation inclusive peut donner lieu à l'élaboration d'un modèle concret d'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés, soit le modèle d'inclusion totale, mais qu'elle peut également amener à réfléchir beaucoup plus globalement à l'adaptation des services éducatifs aux besoins des personnes en vue d'augmenter la capacité du système d'éducation à accueillir davantage d'élèves, comme le montre la réflexion de l'UNESCO autour de la problématique de l'éducation pour tous.

Ainsi, parce qu'il s'agit d'un processus guidé par des principes généraux qui touchent l'adaptation des systèmes d'éducation aux besoins des personnes, l'éducation inclusive nécessite une mise en œuvre inévitablement différenciée dans chaque société et, plus encore, dans chaque contexte plus spécifique de son utilisation. Encore une fois, des précisions sur la manière dont le Conseil envisage l'éducation inclusive paraissent essentielles.

3.2 LA PERSPECTIVE RETENUE PAR LE CONSEIL : UN SYSTÈME D'ÉDUCATION INCLUSIF MAIS DIFFÉRENCIÉ DU POINT DE VUE DE L'ACCÈS À L'ÉDUCATION ET DE L'ACCÈS À LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE

L'une des particularités de l'éducation inclusive réside dans le fait qu'elle s'attarde de manière attentive à l'examen des obstacles qui fragilisent la participation des élèves et des étudiants à l'éducation et qu'elle vise l'ajustement du système d'éducation de manière à le rendre plus inclusif. Au fond, il s'agit de renforcer la capacité du système éducatif de prendre en compte la diversité des besoins des élèves et des étudiants : c'est là que réside notamment la valeur ajoutée du concept d'éducation inclusive.

Dans le contexte de sa réflexion, le Conseil est d'avis que l'éducation inclusive constitue un processus porteur pour permette au système éducatif québécois, à tous les ordres et les secteurs d'enseignement, de faire un pas de plus en matière d'accès à l'éducation et d'accès à la réussite éducative. C'est donc sous cet angle spécifique que le Conseil a procédé à son analyse du système éducatif. Pour le Conseil, l'intérêt du concept d'éducation inclusive réside donc en premier lieu dans une utilisation large et systémique. Ainsi, il estime que l'heure est d'abord à la réflexion et à l'analyse du système éducatif et de ses différentes composantes si l'on souhaite dégager les zones de vulnérabilité qui subsistent à l'accès à l'éducation et à la réussite éducative et proposer des ajustements susceptibles d'augmenter sa capacité d'inclusion.

Dans cette perspective, le Conseil propose de définir assez largement l'éducation inclusive dans le cadre de ses travaux, soit de la manière suivante :

> L'éducation inclusive est un processus qui vise à ajuster les différentes dimensions du système d'éducation, de manière à reconnaître et à prendre en compte la diversité des besoins de tous les élèves et les étudiants et de favoriser le développement du plein potentiel de chaque personne, selon ses aptitudes et ses intérêts, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.

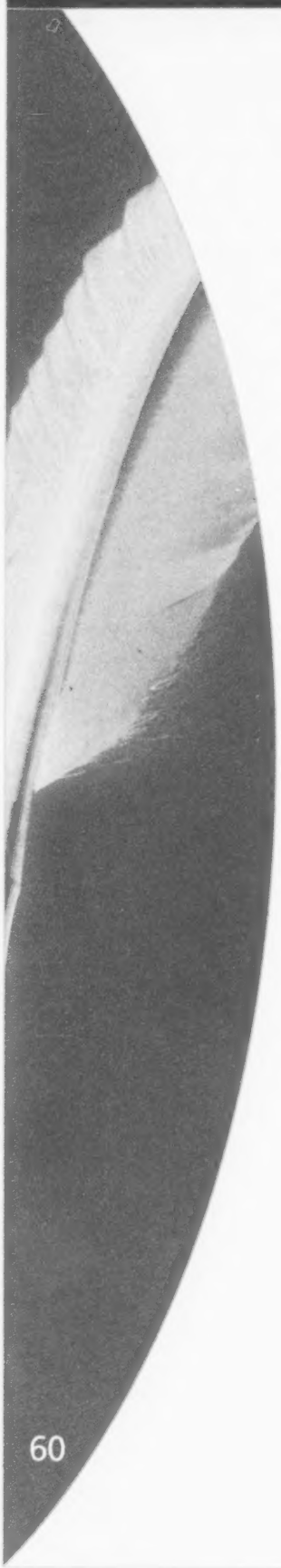
C'est donc par une meilleure prise en compte de la diversité des besoins des élèves et des étudiants que le Conseil estime que le système éducatif québécois pourra poursuivre le travail amorcé par la réforme éducative des années 60 et inclure davantage de personnes dans un processus d'éducation ou de formation. Dans les prochaines sections, le Conseil précise d'abord l'angle d'analyse qu'il a choisi pour examiner le système éducatif dans une perspective d'éducation inclusive et il précise ensuite les travaux qui ont mené à la production du rapport 2008-2010.

Pour le Conseil, dans le cadre des travaux du rapport 2008-2010, un système d'éducation inclusif est un système :

- qui assure l'accès à l'éducation, mais aussi qui attire et qui suscite l'intérêt et la participation à l'éducation ;
- qui répond aux besoins de chacun en ajustant les encadrements, l'organisation scolaire et les pratiques organisationnelles et pédagogiques, tout en préservant les exigences de qualification propres à chaque ordre ou secteur d'enseignement et en assurant la qualité de la formation ;
- qui accompagne les personnes vers différentes voies de réussite, selon leurs aspirations, leurs intérêts et leur potentiel, dans une perspective de formation tout au long de la vie.

En d'autres termes, il s'agit de s'assurer que chacun puisse développer son plein potentiel, de la petite enfance à l'insertion socioprofessionnelle de même qu'à travers la formation continue. C'est d'ailleurs de cette manière que le Conseil conçoit le droit à l'éducation, l'accès à l'éducation pour le plus grand nombre étant perçu comme un levier qui favorise la justice sociale (CSE, 2001a ; CSE, 1999 ; CSE, 1980).

Cependant, un système d'éducation inclusif doit-il se donner les mêmes obligations à tous les ordres et à tous les secteurs d'enseignement ? L'accès à l'éducation se traduit-il de la même manière àl'enseignement primaire ou secondaire qu'à l'enseignement universitaire ?



L'accès à la réussite éducative comporte-t-il les mêmes obligations pour le système d'éducation, peu importe l'ordre ou le secteur d'enseignement ? Pour le Conseil, l'examen de l'accès à l'éducation et de l'accès à la réussite éducative doit se faire de manière différenciée à chacun des ordres ou des secteurs d'enseignement.

Dans la section qui suit, Le Conseil explique comment se traduisent concrètement ces exigences d'accessibilité et de réussite à chacun des ordres et des secteurs d'enseignement.

3.2.1 AU PRÉSCOLAIRE (PETITE ENFANCE ET MATERNELLE)

En 1996, dans son avis intitulé *Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action*[35], le Conseil affirmait que :

> La société québécoise ne peut passer outre ses responsabilités au regard du plein épanouissement de ses jeunes enfants. Le Conseil estime que l'éducation des jeunes enfants est un droit inaliénable et un instrument d'égalisation des chances pour toutes et pour tous. Et en raison des retombées prévisibles sur les plans social, culturel et économique, l'éducation des jeunes enfants est une composante majeure du projet de société. (CSE, 1996a, p. 65.)

Tout en reconnaissant que le droit du jeune enfant à l'éducation interpelle d'abord les familles, le Conseil estime qu'« il incombe à la société de veiller à ce que chaque enfant de moins de six ans ait une chance équivalente en matière de développement de ses potentialités et puisse bénéficier de services éducatifs de qualité » (CSE, 1996a, p. 64). Ainsi, la société québécoise partage avec les familles une responsabilité liée à l'éducation des jeunes enfants.

Cela se traduit par une responsabilité de l'État à l'égard de l'accessibilité de services éducatifs de qualité pour les jeunes enfants, et par cela, le Conseil entend les services de garde en installation ou en milieu familial de même que la prématernelle (offerte en milieu défavorisé) et la maternelle, mais également l'ensemble des services éducatifs nécessaires aux apprentissages.

3.2.2 À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

L'obtention d'un diplôme d'études secondaires témoigne de l'acquisition des compétences nécessaires pour se réaliser dans la société actuelle. Selon le Conseil :

> Au Québec, les apprentissages sanctionnés d'une part par le diplôme d'études secondaires et d'autre part par le diplôme d'études professionnelles constituent la norme sociale de référence pour définir la formation de base à acquérir par toutes les citoyennes et tous les citoyens ayant la capacité de le faire. (CSE, 2006a, p. 22.)

C'est précisément la raison pour laquelle l'État québécois impose une obligation de fréquentation scolaire pour les enfants de 6 à 16 ans[36]. Globalement, il s'agit d'un objectif convenu et atteint dans les faits, sauf en de rares situations, puisque la presque totalité des enfants et des jeunes fréquentent un établissement scolaire jusqu'à 16 ans[37].

En ce qui concerne l'accès à la réussite, le Conseil distingue la réussite scolaire et la réussite éducative. La réussite scolaire correspond à l'obtention du diplôme. Elle constitue donc une condition nécessaire, mais non suffisante pour la réussite éducative. Cette dernière, pour sa part :

> [...] au primaire et au secondaire, touche l'engagement de l'élève dans son projet éducatif, son sentiment d'appartenance à l'école et son développement personnel et professionnel (CSE, 2002, p. 48).

35. Cet avis a porté sur les services destinés aux enfants de 0 à 6 ans.

36. Plus précisément, l'élève doit fréquenter un établissement scolaire jusqu'à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle il a eu 16 ans.

37. Les données de 2006-2007 montrent que 96,5 % des jeunes de 15 ans fréquentent un établissement scolaire (MELS, *Indicateurs de l'éducation*, édition 2009).

Dans un contexte d'enseignement de base, l'accès à la réussite éducative pour tous constitue la cible visée. Si le diplôme d'études secondaires constitue la référence qui témoigne de l'acquisition des compétences essentielles, la responsabilité de l'État se traduit, de fait, par une obligation de qualification pour tous, obligation traduite, par exemple, dans la Déclaration finale à la suite du Sommet du Québec et de la jeunesse :

> L'éducation, mission fondamentale de l'État, joue un rôle déterminant dans l'épanouissement de la personne et le développement de la société québécoise. C'est pourquoi les participantes et les participants du Sommet du Québec et de la jeunesse se sont entendus pour placer l'éducation au cœur des priorités collectives du Québec avec l'objectif national d'atteindre une qualification de 100 p. 100 des jeunes en fonction des choix et du potentiel de chacune et de chacun. (MELS, 2007b.)

Dans ses avis, le Conseil reconnaît, en effet, que certains élèves pourraient ne pas obtenir de diplôme d'études secondaires, notamment en raison de difficultés particulières ou d'un handicap majeur. Cependant, même si un diplôme d'études secondaires était inaccessible pour certains élèves, ces derniers doivent avoir accès à une formation qualifiante qui puisse être reconnue. En ce sens, le Conseil souhaite que l'on envisage la réussite de manière différenciée pour permettre à tous de disposer des outils nécessaires pour une intégration réussie au marché du travail et en vue de l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière. Dans ce contexte, l'accès à la réussite éducative se traduit par une obligation pour l'État de qualification pour tous. Tout en insistant sur l'importance d'accompagner l'élève vers le plus haut niveau de qualification selon ses aspirations, ses intérêts et son potentiel, le Conseil reconnaît l'importance de diversifier ces voies de réussite.

3.2.3 À L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE

À l'enseignement postsecondaire, la préoccupation au regard de l'accès à l'éducation prend une forme différente. De fait, tous n'iront pas au cégep ou à l'université, que ce soit en raison du potentiel ou des aspirations de chacun et même en raison des centres d'intérêt. Cependant, l'enseignement postsecondaire doit être accessible (géographiquement, financièrement et culturellement) à tous ceux qui ont l'intérêt et le potentiel nécessaires, de manière à permettre à chacun de développer son plein potentiel (CSE, 2009a). Le Conseil affirmait d'ailleurs que :

> [...] les demandes sociales [...] font pression de manière irréversible et urgente sur le système d'enseignement supérieur, créant une demande à la hausse des niveaux de scolarisation et de qualification qui vont dans le sens d'un enseignement supérieur de masse ouvert à tous ceux qui respectent les exigences d'admission (CSE, 2000, p. 29).

En ce qui concerne le concept de réussite au postsecondaire, le Conseil propose également une conception large, centrée sur le projet de formation de la personne, c'est-à-dire :

> [...] l'acquisition et l'intégration par l'étudiant ou l'étudiante de connaissances et de compétences en lien avec une formation de haut niveau s'inscrivant dans son projet personnel et contribuant tout à la fois à son développement sur les plans professionnel, artistique, scientifique, culturel, civique et personnel (CSE, 2000, p. 32).

Le Conseil distingue alors quatre étapes pour la réussite éducative au postsecondaire :

- l'accès aux études supérieures ;
- le cheminement des étudiantes et des étudiants (persévérance) ;
- l'obtention du diplôme ;
- l'insertion socioprofessionnelle (l'accès à l'emploi et la construction de l'appartenance sociale et de l'identité sociale) (CSE, 2000).

L'accès à la réussite éducative au postsecondaire concerne la possibilité pour l'étudiant de cheminer à travers ces quatre étapes.

3.2.4 À L'ÉDUCATION DES ADULTES ET À LA FORMATION CONTINUE

La question de l'accès et de la réussite éducative à l'éducation des adultes et à la formation continue est particulière. Rappelons d'abord que ce secteur d'enseignement couvre une très large gamme de services, comme le souligne l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation (1997)[38]. De plus, la question du droit à l'éducation et à la formation continue pour les adultes n'est pas simple parce qu'elle relève à la fois d'une responsabilité d'État et d'une responsabilité individuelle.

En principe, la possibilité pour chacun de développer son plein potentiel tout au long de la vie devrait se traduire par la possibilité d'avoir accès, à tout moment, à une formation qui réponde à ses besoins et à ses aspirations, et qui corresponde à son projet de formation. La réussite éducative, dans ce cadre, se mesurerait à la possibilité pour l'adulte d'atteindre les objectifs de son projet de formation, que ces objectifs consistent, par exemple, en l'obtention d'un diplôme, qu'ils soient liés à l'acquisition de compétences complémentaires concernant son emploi ou qu'ils lui permettent d'exercer plus pleinement sa citoyenneté.

Dans les faits, le droit à l'éducation ne se traduit pas de la même manière à l'enseignement obligatoire qu'à l'éducation des adultes et à la formation continue. Au Québec, par exemple :

> [...] en vertu de la LIP[39] le droit des adultes porte sur les éléments suivants : les adultes ont droit aux services éducatifs prévus aux régimes pédagogiques, seuls les services de formation étant gratuits ; cette gratuité est assurée pour les seuls résidents du Québec ; la gratuité des manuels n'est pas un droit, puisqu'elle n'est offerte qu'aux jeunes (CSE, 2006a, p. 25).
>
> On notera que la LIP est le seul texte législatif à faire état du droit aux services éducatifs après la fréquentation scolaire obligatoire. (CSE, 2006a, p. 24.)

Le Conseil conclut ainsi :

> L'éducation tout au long de la vie ne se réduisant pas aux services de formation prévus aux régimes pédagogiques, le droit à cette éducation, dans la perspective pluridimensionnelle voulue par le rapport Delors[40], n'existe pas au Québec. En conclusion, il peut exister un discours politique, il peut exister des politiques ou des intentions ministérielles, mais pas un droit, au sens juridique, autrement que très partiellement. (CSE, 2006a, p. 25.)

Par conséquent, la signification de l'accès aux services éducatifs et de la réussite en ce qui concerne l'éducation des adultes et la formation continue doit prendre en compte le fait qu'il s'agit d'un droit reconnu comme légitime, mais qui ne se traduit pas forcément, dans les faits, par une reconnaissance juridique et un accès garanti à l'ensemble des services de formation offerts aux adultes. La position du Conseil à l'égard de l'accès à l'éducation des adultes et à la formation continue est la suivante :

> Le Conseil retient le principe d'accessibilité, d'ailleurs proposé par la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Il choisit, de ce fait, d'inscrire son analyse de l'expression de la demande d'éducation et de formation continue dans une perspective d'avenir afin que la société et un plus grand nombre d'adultes puissent tirer profit de l'éducation et de la formation continue dans le contexte de la société du savoir. À cet égard, le Conseil met en avant un choix social d'accessibilité, pour le plus grand nombre, sans retour sur des acquis sociaux en cette matière. (CSE, 2006a, p. 26.)

38. La définition de l'éducation des adultes promulguée par la déclaration de Hambourg est la suivante : « L'éducation des adultes désigne l'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société à laquelle ils appartiennent développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société. Elle englobe à la fois l'éducation formelle et l'éducation permanente, l'éducation non formelle et toute la gamme des possibilités d'apprentissage informel et occasionnel existant dans une société éducative multiculturelle où les démarches fondées sur la théorie et sur la pratique ont leur place. » (Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1997, p. 2.)

39. Loi sur l'instruction publique.

40. Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (1996).

Bref, le Conseil estime que l'éducation des adultes et la formation continue doivent être accessibles pour le plus grand nombre. Quant à la question de la réussite, elle ne peut se traduire nécessairement par l'obtention d'un diplôme, même si c'est parfois le cas. La notion de « projet de formation » de l'adulte prend ici une grande importance, puisqu'elle est à la base des décisions de l'adulte au regard de sa formation. La notion de « projet de formation » fait référence à un :

> Ensemble d'activités de formation particulier à un individu, qui découle de sa situation propre aux plans personnel, familial, social, économique, professionnel et culturel, qui tient compte de ses acquis et que celui-ci prévoit réaliser pour atteindre ses objectifs. (Association des cadres scolaires du Québec, 2004, p. 13.)

On pourrait ainsi, de façon très large, définir la réussite par la possibilité, pour l'adulte, de faire les apprentissages nécessaires en vue de progresser dans son projet de formation. Étant donné la grande diversité des projets de formation possibles, il est difficile de mesurer cette réussite.

Au total, on peut conclure que l'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative doivent être examinés de manière différenciée, à la lumière des principes précédents. L'accès à l'éducation et la réussite du plus grand nombre impliquent des obligations différentes à l'enseignement primaire et secondaire, où l'État doit se donner une obligation de qualification pour tous, et à l'enseignement postsecondaire, où l'État doit assurer un accès équitable à tous et accompagner les étudiants dans leur cheminement vers la réussite éducative. À l'éducation des adultes et à la formation continue, le Conseil constate que l'accès résulte d'une responsabilité partagée entre l'adulte et l'État, mais il plaide pour un choix social d'accessibilité pour le plus grand nombre.

3.3 LE REPÉRAGE DES ZONES DE VULNÉRABILITÉ : LES ASSISES DE LA RÉFLEXION DU CONSEIL

Faire l'examen du système d'éducation sous l'angle des obstacles à l'accès à l'éducation et à l'accès à la réussite éducative dans une perspective du développement d'un système d'éducation plus inclusif peut constituer un projet fort ambitieux selon le niveau d'analyse choisi. Pour son rapport 2008-2010, le Conseil a fait le choix d'une approche systémique, en portant un regard large sur l'ensemble des ordres et des secteurs d'enseignement. Ce choix a l'avantage de fournir une vue d'ensemble des zones de vulnérabilité du système d'éducation au regard de l'accès à l'éducation et de l'accès à la réussite éducative. Toutefois, ce que l'analyse gagne en perspective d'ensemble, elle le perd forcément en précision. Aussi, l'objectif du Conseil porte-t-il davantage sur un large repérage des zones de vulnérabilité et de leur description globale que sur une analyse fine de quelques-une d'entre elles. À la suite de la publication de ce portrait d'ensemble, une attention particulière devra être accordée par les différents partenaires de l'éducation à chacune des zones de vulnérabilité retenues, selon leur expertise et leurs responsabilités respectives, et des analyses fines seront alors nécessaires pour poursuivre le travail.

Les avis et les rapports sur l'état et les besoins du Conseil s'appuient de façon générale sur trois assises : la lecture de la littérature scientifique ; la participation à des colloques et l'étude des statistiques disponibles ; la consultation des acteurs concernés et la délibération des membres d'une commission ou d'un comité et des membres du Conseil. Ces assises permettent au Conseil d'adopter des positions qui prennent en compte l'état des savoirs savants sur une question, positions qui sont également ancrées dans la réalité des acteurs de l'éducation. Lors de la production du rapport 2008-2010, la réflexion du Conseil a pris appui sur certaines assises, qui sont ici brièvement présentées.

Une première appropriation du concept d'éducation inclusive et de ses incidences sur le système éducatif a été réalisée par le Conseil à son assemblée plénière annuelle de 2009, qui portait sur le thème de *l'éducation pour l'inclusion*. L'assemblée plénière annuelle du Conseil supérieur de l'éducation regroupe l'ensemble des membres du Conseil et de ses commissions et comités, soit près d'une centaine de personnes, qui partagent leurs

réflexions sur un thème particulier. Des conférenciers[41] ont été invités à partager leur expertise, les membres du Conseil et de ses commissions et comités ont ensuite discuté en atelier, puis en plénière, de leur compréhension de l'éducation pour l'inclusion et de ses enjeux pour le système éducatif québécois. Cette première appropriation du thème a permis au Comité de travail mandaté par le Conseil pour la préparation du rapport 2008-2010 de prendre en compte le point de vue des membres dans sa réflexion.

Une analyse de statistiques sur l'accès à l'éducation et sur l'accès à la réussite éducative a ensuite permis au Conseil d'avoir un premier éclairage sur les zones de vulnérabilité. Un repérage des grands encadrements de système permettant de mieux saisir les axes d'intervention de l'État au regard de certains grands enjeux sociaux et éducatifs (politiques, programmes ou mesures gouvernementales) a également été réalisé. Des analyses documentaires pour mieux cerner certains aspects du système éducatif (le financement, les indicateurs de pilotage, etc.) ou encore certaines questions particulières ont aussi été effectuées selon les besoins dégagés au fur et à mesure de l'avancement des travaux. La participation à des colloques et la contribution de conférenciers lors de certaines réunions du Comité de travail ont contribué à enrichir la réflexion au cours de la production du rapport[42].

Le Conseil a également fait appel à de nombreux organismes lors d'une consultation par appel de mémoires qu'il a entreprise à l'automne 2009[43]. Étant donné les exigences statutaires du rapport 2008-2010, les délais impartis aux organismes pour la production de leur mémoire étaient très restreints. Malgré cette contrainte, 39 organismes ont répondu à l'appel du Conseil et lui ont fait parvenir un mémoire[44]. Les membres du Conseil sont très conscients du privilège qu'ils ont de pouvoir bénéficier de l'expertise de tous ces organismes dans ses travaux et ils souhaitent souligner la grande richesse des points de vue et des états de situation présentés dans ces mémoires. Par conséquent, des remerciements très particuliers sont adressés aux personnes qui ont contribué à la production de chacun des mémoires reçus par le Conseil.

Finalement, l'expertise des membres des cinq commissions du Conseil[45] ainsi que du CCAFE a été mise à contribution au cours du processus de production du rapport. La consultation de ces instances a permis d'enrichir les réflexions à l'égard de certaines problématiques, de mieux saisir les contraintes et les possibilités des différents milieux et de prendre en compte, dans la réflexion, la culture des différentes organisations.

EN RÉSUMÉ

Le Conseil est d'avis qu'il faut continuer à engager les efforts nécessaires pour lever les obstacles qui subsistent à l'accès à l'éducation et à l'accès à la réussite, à la fois tant pour des raisons d'équité et de justice sociale que pour des raisons liées aux défis que posent les tendances sociales actuelles et anticipées. Pour le Conseil, l'utilisation des principes de l'éducation inclusive constitue une occasion d'examiner les différentes dimensions du système d'éducation d'une manière différente, davantage axée sur l'adaptation du système éducatif et de ses parties constituantes aux besoins des personnes. Il insiste, toutefois, sur l'importance d'utiliser les principes de l'éducation inclusive afin de poser, dans un premier temps, un regard large et systémique sur le système éducatif. De plus, le Conseil centre son analyse sur la question de l'accès à l'éducation et de l'accès à la réussite éducative comme « marqueurs » du degré d'inclusion du système d'éducation, bien qu'il soit conscient que d'autres marqueurs soient possibles. Le Conseil reconnaît également que la question de l'accès à l'éducation et à la réussite prend une signification différente selon les ordres et

41. La liste des conférenciers reçus par le Comité de travail et par le Conseil figure à l'annexe B.

42. La liste des colloques figure à l'annexe C et la liste des conférenciers reçus par le Comité de travail figure à l'annexe B.

43. Des précisions sur le processus d'appel de mémoires sont fournies à l'annexe D.

44. La liste des organismes qui ont participé à l'appel de mémoires figure à l'annexe E.

45. La Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire ; la Commission de l'enseignement secondaire ; la Commission de l'enseignement collégial ; la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires ; la Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue.

les secteurs d'enseignement et que les interventions de l'État doivent être modulées en fonction de cette perspective.

À partir de différentes lectures de la réalité – celle des organismes ou des experts consultés, et celle révélée par les statistiques, par la recherche ou par l'expertise des membres de ses instances –, le Conseil a dégagé un certain nombre de zones de vulnérabilité sur lesquelles il lui semble essentiel de se pencher dans les prochaines années. Ces zones de vulnérabilité constituent, en quelque sorte, des aspects du système d'éducation ou des situations particulières qui soulèvent des questionnements au regard de l'accès à l'éducation ou de l'accès à la réussite éducative.

Les zones de vulnérabilité du système d'éducation sont regroupées, dans les chapitres qui suivent, en fonction des différents ordres ou secteurs d'enseignement. Malgré cela, une lecture exhaustive des enjeux en présence montre assez clairement l'importance d'examiner le cheminement scolaire des personnes de manière plus longitudinale. D'une certaine façon, il s'agit d'envisager les choses du point de vue du parcours suivi ou souhaité par la personne et de lui rendre possible le cheminement vers la réussite de son projet éducatif.

4 DES ZONES DE VULNÉRABILITÉ À LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES (PRIMAIRE ET SECONDAIRE)

L'enseignement primaire et secondaire est particulier quant à l'ampleur des attentes de la société en général à son égard. De fait, il s'adresse à tous les enfants en raison de l'obligation de fréquentation scolaire inscrite dans la Loi sur l'instruction publique. Cette particularité témoigne de l'importance accordée par la société à l'acquisition d'une formation de base sur laquelle s'appuiera ultérieurement le développement personnel de l'individu, mais aussi sa capacité à exercer sa citoyenneté et à contribuer au développement socio-économique de la société québécoise. L'obligation de fréquentation scolaire, outil majeur de démocratisation de l'éducation et d'équité entre les personnes, comporte, en corollaire, une obligation d'accompagnement de chaque enfant pour favoriser son plein potentiel en dépit de la formidable diversité des caractéristiques et des besoins des enfants d'âge scolaire.

Pour le Conseil, deux zones de vulnérabilité témoignent de cette préoccupation constante. La première porte sur la prise en compte nécessaire de la diversité des rythmes et des besoins d'apprentissage, de manière à éviter l'accumulation de retards souvent irréversibles dans les apprentissages des élèves. Le deuxième défi porte sur l'importance d'intervenir auprès des élèves qui ont des caractéristiques particulières ou qui vivent des situations qui fragilisent leur accès à la réussite et dont on connaît, à l'avance, les risques potentiels.

4.1 UNE DIFFICULTÉ À PRENDRE EN COMPTE LA DIVERSITÉ DES RYTHMES ET DES BESOINS D'APPRENTISSAGE

L'adaptation à la diversité des rythmes et des besoins d'apprentissage des élèves constitue un défi auquel les acteurs scolaires doivent faire face quotidiennement. Trois préoccupations ressortent principalement : une préoccupation relative à la capacité du système d'éducation de retenir ses élèves et de les accompagner vers la réussite, une préoccupation concernant la problématique du retard scolaire, et une troisième, relative à la souplesse de l'organisation scolaire et à la diversification des pratiques administratives et pédagogiques.

4.1.1 QUITTER L'ÉCOLE SANS DIPLÔME : UN PHÉNOMÈNE ENCORE TROP RÉPANDU

Phénomène fort complexe, étudié par de nombreux chercheurs, la question des élèves qui quittent sans diplôme et de son corolaire, la persévérance, constituent des préoccupations majeures pour de très nombreux acteurs de même que pour le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, comme en témoigne de nombreuses interventions antérieures ainsi

que le récent plan d'intervention pour la persévérance scolaire (MELS, 2009a). Pour le Conseil, il s'agit effectivement d'un enjeu majeur pour le système éducatif québécois. De fait, le rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec (2009, p. 11) (rapport Ménard) cite des études, notamment celle de Pierre Fortin (2008), qui montrent clairement les conséquences négatives du décrochage scolaire à la fois pour la personne (salaire annuel moins élevé, taux de chômage plus élevé, etc.), pour la société québécoise (une plus faible participation citoyenne), et pour l'économie québécoise (manque à gagner en impôt et en taxes, manque de travailleurs qualifiés, etc.). Le Conseil partage évidemment cette préoccupation. Deux phénomènes paraissent particulièrement problématiques : la situation des jeunes qui quittent l'école secondaire sans diplôme et qui ne poursuivent pas leurs études en continuité l'année suivante et une certaine stagnation dans les taux de diplomation au secondaire depuis une vingtaine d'années.

4.1.1.1 Quitter l'école secondaire sans diplôme : le phénomène du décrochage scolaire

Plusieurs définitions du décrochage scolaire existent en raison des différences dans la façon de mesurer ce phénomène. Ainsi, même si les concepts d'abandon, de décrochage, d'interruption des études ou de sortie sans diplôme peuvent être quasi synonymes dans le langage courant, ils font référence à des réalités très différentes d'un point de vue statistique[46]. Bien que traduisant une problématique similaire, il y a lieu de faire preuve de prudence dans l'utilisation et l'interprétation de ces données complexes. Le Conseil, quant à lui, fait ici référence à la situation d'un certain nombre de jeunes qui quittent l'école secondaire sans avoir obtenu de diplôme ou de qualification (en formation générale ou en formation professionnelle) et qui ne sont pas inscrits l'année suivante dans le système scolaire. Ainsi, on observe qu'une proportion importante de jeunes se trouve dans cette situation. Selon les données récentes publiées par le MELS, le taux de sortie sans diplôme du secondaire était de 20,3 % en 2007-2008[47]. Ainsi, plus de 20 % des jeunes n'avaient pas de diplôme ni de qualification à leur sortie de l'école secondaire et n'étaient pas inscrits l'année suivante pour poursuivre leurs études, par exemple, au secteur de l'éducation des adultes, à la formation professionnelle ou au collégial.

4.1.1.2 Améliorer le taux d'obtention d'un diplôme du secondaire : des progrès difficiles à réaliser

Au cours de ses analyses, le Conseil a constaté que le taux d'obtention d'un diplôme au secondaire avant l'âge de 20 ans avait peu progressé depuis une vingtaine d'années. Quelques précisions préalables sont nécessaires. D'abord, pour le Conseil, l'élève doit pouvoir tirer pleinement profit de sa « première chance », c'est-à-dire de la fréquentation de l'école primaire et de l'école secondaire (secteur des jeunes). Le Conseil est cependant conscient du fait que certains jeunes, pour différentes raisons, n'obtiennent pas leur diplôme au cours de leur fréquentation de l'école secondaire et que des mesures de « deuxième chance » permettant la continuité de la formation ou l'accès à la formation manquante sont nécessaires. À titre d'exemple, le tableau 13 montre que 29 élèves sur 100 inscrits n'obtiendront pas de diplôme à la formation générale des jeunes. Parmi ces 29 jeunes, 11 poursuivront en continuité à la formation générale des adultes et 2 à la formation professionnelle.

Dans le système d'éducation québécois, les jeunes de 16 ans peuvent donc fréquenter le secteur de la formation professionnelle et celui de l'éducation des adultes même s'ils ne sont pas des « adultes » au sens juridique du terme. Prenant acte de cette réalité, les statistiques ministérielles fournissent, la plupart du temps, des données concernant les moins de 20 ans en formation générale et en formation professionnelle, soit au secteur des jeunes, soit au secteur des adultes.

46. Les *Indicateurs de l'éducation*, publiés annuellement par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, fournissent une définition précise de chacun de ces concepts (http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/indicateurs).

47. Source : www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/BSM/TauxDecrochageFGJ2007-2008.pdf

TABLEAU 13

CHEMINEMENT DES NON-DIPLÔMÉS DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES PARMI 100 NOUVEAUX INSCRITS EN 1RE SECONDAIRE AU COURS DES SEPT ANNÉES D'OBSERVATION (COHORTES DE 1994-1995, 1995-1996 ET 1996-1997) (EN %)

Effectif en 1re secondaire	Non-diplômés de la formation générale des jeunes	Interruption des études	Passage immédiat en formation générale des adultes	Passage immédiat en formation professionnelle	Encore inscrits en formation générale des jeunes
100	29	16	11	2	0

Source : MEQ, 2004a, p. 11, annexe 4.

Ainsi, sur cette base, le Conseil traite dans cette section de la problématique de la diplomation des moins de 20 ans peu importe le secteur fréquenté, même si cela déborde le cadre de la formation générale au secteur des jeunes. Les zones de vulnérabilité plus spécifiques au secteur de l'éducation des adultes ou à celui de la formation professionnelle sont traitées plus loin dans le rapport.

En ce qui concerne le taux d'obtention d'un diplôme du secondaire, le Conseil attire l'attention sur l'observation d'une certaine stagnation chez les moins de 20 ans (secteur des jeunes et secteur des adultes) depuis une vingtaine d'années. Comme le Conseil le constatait dans la première partie du présent rapport, globalement, des gains majeurs ont été réalisés depuis les années 70 au regard de l'obtention d'un diplôme du secondaire en général. Cependant, le tableau 14 montre que depuis une vingtaine d'années le taux d'obtention d'un diplôme secondaire chez les moins de 20 ans a légèrement diminué à la formation générale et légèrement augmenté à la formation professionnelle.

TABLEAU 14

TAUX D'OBTENTION D'UN DIPLÔME DU SECONDAIRE EN FORMATION GÉNÉRALE OU EN FORMATION PROFESSIONNELLE, DE 1975-1976 À 2006-2007 (EN %)

	1995-1996	2005-2006	2006-2007	2007-2008e
Secondaire (formation générale)	88,3	85,5	86,2	87,3
Jeunes ou moins de 20 ans chez les adultes	**73,6**	**70,0**	**69,4**	**72,2**
Adultes de 20 ans ou plus	14,7	15,5	16,8	15,1
Secondaire (formation professionnelle)	19,6	30,5	31,2	30,8
Jeunes ou moins de 20 ans chez les adultes	**4,8**	**6,6**	**6,9**	**6,8**
Adultes de 20 ans ou plus	14,8	23,9	24,3	24,0

e : Estimation.

Source : MELS, *Indicateurs de l'éducation*, édition 2009.

Deux nuances sont cependant nécessaires. D'abord, l'augmentation du taux de diplomation à la formation professionnelle concerne probablement davantage les moins de 20 ans chez les adultes. De fait, le taux d'obtention d'un premier diplôme du secondaire en formation professionnelle au secteur des jeunes était de 0,7 % en 2008-2009 (voir le tableau 24).

Ensuite, une observation plus précise du taux d'obtention d'un diplôme du secondaire de chacune des années permet de constater une légère tendance à la hausse depuis le début des années 2000. En effet, des données du MELS (non présentées) révèlent une hausse de 5,5 points de pourcentage dans le taux d'obtention d'un diplôme du secondaire chez les moins de 20 ans (secteur des jeunes et secteur des adultes) entre 2002-2003 et 2007-2008 (de 66,7 à 72,2 %) (MELS, 2009a). Il y aura lieu d'observer l'évolution de cette tendance dans les prochaines années.

4.1.2 UN RETARD SCOLAIRE QUI PREND DE L'AMPLEUR AVEC LE TEMPS ET QUI ANNONCE UNE FORTE PROBABILITÉ D'ÉCHEC SCOLAIRE

Le retard scolaire[48] constitue un indice qui ne mesure pas directement les apprentissages réalisés par l'élève, mais plutôt un écart temporel par rapport au cheminement prévu. De fait, le système éducatif s'organise autour d'un enseignement primaire d'une durée de six ans et d'un enseignement secondaire d'une durée de cinq ans. Ce temps prévu pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires est considéré comme la « norme », au sens où l'on estime qu'il s'agit d'une période de temps habituellement suffisante, nonobstant la variation dans les rythmes d'apprentissage. Les élèves qui s'écartent de cette norme de façon assez importante sont considérés comme ayant un retard par rapport au temps prévu. Le retard scolaire mesure le nombre d'élèves qui sont plus vieux que l'âge habituellement attendu pour une année scolaire ; il s'agit donc d'élèves qui n'ont pas été promus à un moment donné de leur scolarité et qui, vraisemblablement, obtiendront leur diplôme du secondaire à un âge plus avancé que leurs pairs.

L'indicateur « retard scolaire », par ailleurs, ne fournit pas de renseignement sur les causes du retard. Ces causes peuvent être multiples : manque de maturité ou de préparation lors de l'entrée à l'école, difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (elles-mêmes ayant différentes sources), passage par une classe d'accueil ou de francisation en vue de l'apprentissage de la langue d'enseignement, ou encore un rythme d'apprentissage moins rapide sans qu'il s'agisse de réelles difficultés d'apprentissage. En ce sens, derrière le concept de « retard scolaire » se vivent des difficultés de toutes sortes qui posent des défis aux élèves et aux acteurs scolaires.

Le Conseil cherche à savoir si, malgré la variation dans les rythmes d'apprentissage et les difficultés de certains élèves, le système d'enseignement primaire et secondaire réussit à accompagner le plus d'élèves possible et les conduit à l'obtention d'une qualification, idéalement, dans le temps prévu. La notion de « temps prévu » ne signifie pas qu'il faille scolariser à tout prix tous les élèves indépendamment de leur rythme d'apprentissage ou de leurs difficultés. Elle constitue toutefois une norme ou une balise jugée réaliste. Aussi, une prolongation de la scolarité au-delà du temps prévu comporte des coûts pour le système d'éducation, mais des coûts pour la personne également.

À la suite de ses analyses, le Conseil constate que, malgré les efforts menés par les milieux scolaires, un nombre important d'élèves accumulent du retard et ne cheminent pas jusqu'à l'obtention de leur diplôme. Ainsi, on observe dans le tableau 15 qu'en 2000-2001 seulement 55 % des élèves obtiennent leur diplôme d'études secondaires dans le temps prévu.

TABLEAU 15
CHEMINEMENT DE 100 ÉLÈVES QUI N'ACCUSENT JAMAIS DE RETARD (2000-2001)

	Ensemble	Garçons	Filles
Entrée au primaire	100	100	100
Entrée au secondaire	76	71	81
Diplomation au secondaire	55	47	63

Source : MEQ, 2004a, p. 27.

48. « Le retard scolaire peut être observé lorsqu'un élève inscrit dans une classe est plus vieux que l'âge attendu pour cette même classe. Ainsi en est-il pour les élèves âgés de plus de 6 ans (au 30 septembre) et inscrits en première année du premier cycle du primaire, ou pour les élèves âgés de plus de 7 ans en deuxième année du premier cycle du primaire, ou pour les élèves âgés de plus de 12 ans en 1re secondaire, etc. Par ailleurs, tous les élèves inscrits en troisième année d'un cycle au primaire sont considérés comme en retard, quel que soit leur âge. » (MELS, *Indicateurs de l'éducation*, édition 2008, p. 64.)

D'autres données montrent que le retard scolaire prend de l'ampleur avec le temps et qu'il concerne un grand nombre d'élèves. Le tableau 16 illustre la proportion d'élèves qui cheminent sans retard. En 2000-2001, seulement 76 % des élèves de 12 ans ont atteint le secondaire à l'âge habituel. Par la suite, on observe que le pourcentage d'élèves qui ont poursuivi leurs études sans retard scolaire diminue : 70 % des élèves de 13 ans, 66 % des élèves de 14 ans, 62 % des élèves de 15 ans et 61 % des élèves de 16 ans.

TABLEAU 16
TAUX DE FRÉQUENTATION SCOLAIRE, SELON L'ÂGE, 2000-2001[1] (EN %)

		Secondaire							Collégial			
	Primaire	Formation générale des jeunes					FGA	FP	Préu	Tech	Université	Total
Âge		1	2	3	4	5						
12	19,1	**76,2**	2,3	0,1								**97,7**
13	0,9	23,9	**70,0**	2,7	0,1							**97,6**
14	0,1	7,7	20,8	**66,0**	2,9	0,1						**97,5**
15	0,0	2,6	8,7	20,0	**62,4**	3,0	0,0	0,3	0,1			**97,0**
16		1,0	2,3	7,5	16,6	**60,5**	5,3	1,1	1,9	0,4		**96,6**
17			0,8	1,9	5,7	16,6	14,3	6,1	27,3	12,7	0,5	**85,8**
18				0,3	0,8	4,2	15,3	9,6	27,3	16,8	2,9	**77,2**
19					0,2	0,8	11,5	9,1	13,6	18,0	14,0	**67,2**
20						0,5	8,1	7,3	5,4	13,5	21,0	**55,8**
21						0,1	6,4	5,8	2,6	9,7	24,4	**49,0**
22							5,2	4,8	1,3	6,9	23,6	**41,8**
23							4,4	3,8	0,7	5,0	19,1	**33,0**
24							3,8	3,4	0,4	3,9	14,6	**26,1**
25 à 29							3,0	2,4	0,2	2,3	8,6	**16,5**
30 et +							1,0	0,7	0,0	0,5	1,5	**3,8**

1. Les données présentées dans ce tableau n'ont pu être mises à jour en raison des changements technologiques importants actuellement en cours dans les bases de données statistiques du MELS.

Source : MEQ, 2004a, p. 32.

Des données datant de 2007-2008 permettent par ailleurs d'observer que le retard scolaire est présent dès le primaire, tel que le montre le tableau 17. Près de 10 % des garçons et 7 % des filles ont un retard scolaire à leur entrée au 3e cycle du primaire.

TABLEAU 17
PROPORTION DES ÉLÈVES QUI ONT L'ÂGE NORMAL OU MOINS LORS DE LEUR ENTRÉE DANS UN CYCLE AU PRIMAIRE, 2007-2008

	Garçons	Filles	Ensemble
1er cycle	98,4 %	99,2 %	**98,8 %**
2e cycle	92,3 %	95,2 %	**93,8 %**
3e cycle	90,3 %	93,3 %	**91,8 %**

Source : MELS, Indicateurs nationaux des commissions scolaires et données par établissement.

Finalement, le Conseil constate que le retard scolaire constitue un indice précurseur important d'échec scolaire, non seulement dans le temps prévu, mais aussi sept ans après l'entrée au secondaire. En effet, en 2000-2001, parmi les élèves qui entraient en retard au secondaire, 21 % seulement d'entre eux ont obtenu un diplôme d'études secondaires après 5 ans, contrairement à 72 % des élèves qui sont entrés au secondaire à l'âge habituel. Après 7 ans, les statistiques sont de 34 % pour les élèves entrés en retard au secondaire et de 82 % pour les élèves entrés sans retard (MEQ, 2004a, données non présentées). On

constate donc que le retard scolaire est un facteur qui permet d'anticiper, longuement à l'avance, une forte probabilité de non-diplomation au secondaire. Dans les faits, on observe que le nombre d'élèves qui ont des retards scolaires augmente avec le temps et on peut faire l'hypothèse que ces retards prennent de l'ampleur et qu'il devient de plus en plus difficile d'en réduire l'écart.

Le Conseil estime qu'étant donné l'hétérogénéité des populations scolaires et la variation existante dans les rythmes d'apprentissage, il est possible qu'un écart par rapport au temps prévu soit inévitable. De fait, tous les élèves ne cheminent pas exactement au même rythme, et de nombreux facteurs peuvent influencer la possibilité d'obtenir un diplôme dans le temps prévu. Cependant, il est d'avis, d'une part, que le faible taux de diplomation dans le temps prévu de même que le taux de retard scolaire qui s'aggrave du primaire jusqu'à la fin du secondaire témoignent d'une difficulté du système éducatif de s'adapter à la variation dans le rythme d'apprentissage des élèves ou de répondre aux besoins des élèves qui éprouvent des difficultés. Cela pose la question de la capacité du système éducatif d'accompagner le plus grand nombre possible d'élèves, avec leurs forces et leurs difficultés, vers la réussite dans le temps prévu.

D'autre part, le Conseil constate qu'il se dessine une problématique liée à la continuité des services au-delà de l'âge de la fréquentation obligatoire. Pour certains élèves, la probabilité d'obtention d'un diplôme dans le temps prévu est très faible, voire quasi nulle. Au-delà de la variation dans le rythme d'apprentissage, on pense bien sûr aux élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage importantes, ou encore aux élèves d'origine immigrante qui ne maîtrisent pas le français ou qui ont été peu scolarisés dans leur pays d'origine. Parfois, malgré les efforts faits par les équipes-écoles, certains élèves ont besoin de plus de temps. Ils atteindront vraisemblablement leur 16e anniversaire sans diplôme d'études secondaires. D'ailleurs, les statistiques montrent que très souvent, cette situation est largement prévisible. La question qui se pose est donc celle de savoir si le système éducatif réussit à prévoir ces situations. L'école secondaire saura accompagner ces jeunes jusqu'à l'obtention de leur diplôme même au-delà de leur 16e anniversaire, mais si ce n'était pas le cas, le secteur de l'éducation des adultes pourra-t-il assurer la continuité dans l'accompagnement des jeunes ?

4.1.3 UN APPEL À DAVANTAGE DE SOUPLESSE DANS L'ORGANISATION SCOLAIRE ET À LA DIVERSIFICATION DES PRATIQUES ADMINISTRATIVES ET PÉDAGOGIQUES

Dans leur mémoire, plusieurs organismes mentionnent l'existence d'obstacles liés à un manque de souplesse ou de fluidité à l'intérieur même des services éducatifs. Certains insistent davantage sur la difficulté d'agir sur l'organisation scolaire en vue de permettre des changements durables dans les pratiques pédagogiques. On mentionne, par exemple, la rigidité de l'organisation du travail enseignant qui freinerait l'innovation (l'horaire, les modalités d'affectation, l'organisation des tâches, etc.) et la difficulté de mise en œuvre d'une pédagogie différenciée, mais également ses limites, puis les besoins de formation et surtout d'accompagnement du personnel enseignant vers des changements durables dans leurs pratiques. D'autres organismes témoignent d'une certaine rigidité du système éducatif et ont des préoccupations qui concernent la difficulté à favoriser la continuité dans l'expérience éducative de l'élève. On mentionne, par exemple, la difficulté à favoriser le passage entre le centre jeunesse et le système éducatif en raison de règles d'admission rigides ou de l'absence d'agents de liaison entre le système éducatif et le réseau de la santé et des services sociaux, et on mentionne également l'existence de modèles d'organisation de services prédéterminés et relativement rigides. Pour le Conseil, ces problématiques témoignent de difficultés dans la prise en compte de la diversité des besoins des élèves et de la variation dans leur rythme d'apprentissage.

4.2 DES ÉLÈVES PARTICULIÈREMENT VULNÉRABLES DU POINT DE VUE DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Certains élèves vivent des situations ou ont des caractéristiques qui fragilisent leur accès à la réussite. Très souvent, la présence de ces situations ou de ces caractéristiques permet d'anticiper une faible probabilité de réussite. De plus, ces situations ou ces caractéristiques sont, pour la plupart, connues et étudiées largement par les chercheurs et font l'objet de politiques, de mesures ou de programmes particuliers. Malgré cela, la réussite de ces élèves demeure problématique. Dans cette section, le Conseil traite de la situation vécue par les élèves handicapés et par ceux qui éprouvent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, par les élèves issus de milieux défavorisés et par les élèves issus de l'immigration ; plus particulièrement, il traite de la situation des élèves autochtones. Même si ces situations sont étudiées de manière indépendante, il arrive que ces caractéristiques ou ces situations qui rendent l'accès à la réussite précaire se combinent et rendent la situation vécue par ces élèves d'autant plus complexe et problématique. Les situations ou les caractéristiques présentées ne sont donc pas mutuellement exclusives.

4.2.1 UNE RÉPONSE APPROPRIÉE AUX BESOINS DE CHACUN : L'ÉLÈVE HANDICAPÉ OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE

L'accès des EHDAA[49] à la réussite constitue un défi majeur pour les acteurs du système d'éducation. La diversité des caractéristiques et des besoins de ces élèves obligent la mise en œuvre de réponses très diversifiées pour leur permettre de progresser dans leurs apprentissages. Lors de ses consultations, le Conseil a constaté que les intervenants du milieu scolaire ne se sentent pas toujours en mesure de répondre aux besoins de ces élèves.

4.2.1.1 Un groupe d'élèves en augmentation

Le groupe d'EHDAA est composé de deux sous-groupes : le premier est composé des élèves dits en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (DAA), soit ceux qui ont un plan d'intervention, mais qui ne souffrent pas d'un handicap proprement dit, ainsi que les élèves en difficulté grave de comportement. Le deuxième sous-groupe est composé des élèves handicapés (H) (déficience intellectuelle, motrice, langagière, etc.) dont le handicap a été diagnostiqué par une équipe multidisciplinaire (MELS, 2009c).

Depuis les années 2000, on constate une hausse globale du nombre d'EHDAA. De fait, l'effectif de l'ensemble des EHDAA est passé de 132 538 à 150 254 élèves, soit une augmentation de 13 % (MELS, 2009c).

Par ailleurs, on observe dans le tableau 18 que la part relative des EHDAA dans l'ensemble de l'effectif scolaire est passée de 13 à 16 % entre 1999-2000 et 2006-2007.

En cohérence avec les objectifs de la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999), on observe également une augmentation des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage intégrés en classe ordinaire entre 1999-2000 et 2006-2007 (de 58 à 67 %) et une diminution de la fréquentation en classe spéciale (de 38 à 31 %) (tableau 19). À l'inverse, toutefois, on observe une augmentation du nombre d'élèves handicapés en classe spéciale au cours de la même période (de 37 à 45 %) et une très faible augmentation également de leur fréquentation d'une classe ordinaire (de 37 à 38 %).

49. « L'élève en difficulté d'apprentissage est : au primaire, celui dont l'analyse de sa situation démontre que les mesures de remédiation mises en place, par l'enseignante ou l'enseignant ou par les autres intervenantes ou intervenants pendant une période significative, n'ont pas permis à l'élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement ou en mathématique conformément au Programme de formation de l'école québécoise ; au secondaire, celui : dont l'analyse de sa situation démontre que les mesures de remédiation mises en place, par l'enseignante ou l'enseignant ou par les autres intervenantes ou intervenants pendant une période significative, n'ont pas permis à l'élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement et en mathématique conformément au Programme de formation de l'école québécoise. » (CPNCF, p. 207.)

« L'élève présentant des troubles du comportement est celui : dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par les personnes visées, avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial. » (CPNCF, p. 206.)

TABLEAU 18

PART RELATIVE DES EHDAA DANS L'ENSEMBLE DE L'EFFECTIF SCOLAIREEN FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES DU RÉSEAU PUBLIC PAR ORDRE D'ENSEIGNEMENT (DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION) ET D'APPRENTISSAGE DAVANTAGE INTÉGRÉS EN CLASSE ORDINAIRE (EN %)

Ordre d'enseignement	1999-2000	2002-2003	2006-2007
Préscolaire	2,3	3,5	3,8
Primaire	11,7	13,3	15,2
Secondaire	17,4	16,2	19,1
TOTAL	**12,9**	**13,5**	**15,9**

Source : MELS, 2009c, p. 9.

TABLEAU 19

NOMBRE ET PART DES ÉLÈVES HANDICAPÉS ET DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE SELON LE GROUPE DE DIFFICULTÉ ET LE TYPE DE REGROUPEMENT

Groupes d'élèves		Élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage		Élèves handicapés	
		n	%	n	%
Classe ordinaire	1999-2000	68 689	58,4	5 576	37,4
	2002-2003	74 722	63,7	6 681	37,1
	2006-2007	84 232	66,5	9 061	38,4
Classe spéciale	1999-2000	44 394	37,7	5 486	36,8
	2002-2003	38 082	32,5	7 205	40,0
	2006-2007	38 806	30,6	10 505	44,6
Autre	1999-2000	4 560	3,9	3 833	25,7
	2002-2003	4 502	3,8	4 112	22,8
	2006-2007	3 642	2,9	4 008	17,0
TOTAL	**1999-2000**	**117 643**	**100,0**	**14 895**	**100,0**
	2002-2003	**117 306**	**100,0**	**17 998**	**100,0**
	2006-2007	**126 680**	**100,0**	**23 574**	**100,0**

Source : MELS, 2009c, p. 10.

Au total, les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage sont plus présents dans les classes ordinaires alors que le nombre d'élèves handicapés en classe ordinaire se maintient. Pour le Conseil, l'augmentation de la présence des élèves DAA en classe ordinaire se traduit forcément par une augmentation de la diversité des besoins d'apprentissage avec lequel le personnel enseignant doit composer et par l'importance de s'assurer de mettre en place l'accompagnement nécessaire pour favoriser leur réussite.

4.2.1.2 Des élèves pour lesquels la probabilité d'obtention d'un diplôme du secondaire est très faible, peu importe le type de classe qu'ils fréquentent à l'école secondaire

Une étude du MELS portait sur le taux de diplomation et le taux d'abandon des études d'une cohorte d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage âgés de 12 ans et de 13 ans inscrits soit en classe ordinaire ou en cheminement particulier de formation temporaire (CPFT)[50] dès le début du secondaire (MELS, 2006a). À partir des données présentées, on constate que le taux de diplomation de ces élèves est peu élevé. De fait, même les élèves de 12 ans inscrits en classe ordinaire et dont on peut penser que les difficultés sont moins lourdes obtiennent un diplôme du secondaire dans une proportion de seulement 29,75 %

50. Le cheminement particulier de formation temporaire (CPFT) fait partie du secteur de l'adaptation scolaire; il vise à permettre aux élèves de récupérer leur retard et de réintégrer le cheminement scolaire ordinaire en vue de l'obtention du diplôme du secondaire.

après cinq ans[51]. Le cas des élèves de 13 ans qui étaient inscrits en CPFT est le plus critique, reflétant la profondeur des difficultés d'apprentissage et le niveau de retard scolaire de ces jeunes, leur taux de diplomation étant de 5,9 %. En corollaire, le taux d'abandon des études après 5 ans varie entre 18 et 47 %.

À propos du cheminement scolaire des jeunes EHDAA au secondaire (cohorte de 1998-1999 et de 1999-2000)

Taux de diplomation après cinq ans:	**12 ans**	**13 ans**
• Élèves inscrits en classe ordinaire à l'entrée au secondaire	29,7 %	15,2 %
• Élèves inscrits en CPFT à l'entrée au secondaire	6,5 %	5,9 %
Taux d'abandon des études après cinq ans:	**12 ans**	**13 ans**
• Élèves inscrits en classe ordinaire à l'entrée au secondaire	18,3 %	39,8 %
• Élèves inscrits en CPFT à l'entrée au secondaire	25,2 %	47,3 %

Source: MELS, 2006a, p. 19.

4.2.1.3 Des tensions autour de l'organisation des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

L'augmentation du nombre d'EHDAA et, en particulier, leur intégration plus fréquente en classe ordinaire, implique forcément une adaptation de l'enseignement et une collaboration différente avec les professionnels qui interviennent en soutien aux EHDAA. Dans l'analyse des mémoires, plusieurs organismes soulèvent la difficulté de prendre en compte les besoins particuliers des EHDAA, tout en assurant un enseignement de qualité à l'ensemble des élèves de la classe. Dans certains cas, on craint de nuire à la fois aux uns et aux autres. Selon certains, la différenciation pédagogique aurait ses limites et les ressources professionnelles en soutien aux EHDAA, mais aussi au personnel enseignant, seraient insuffisantes.

À l'inverse, d'autres organismes plaident pour un modèle d'organisation des services qui inclut, dans une école commune, tous les élèves, peu importe leurs caractéristiques, ainsi que l'ensemble du personnel enseignant et du personnel spécialisé. Ce modèle dit d'inclusion totale mène à la pleine participation des personnes handicapées à la société et invoque principalement des arguments d'ordre éthique. Certains organismes invoquent également des arguments d'ordre financier, estimant que le maintien de deux réseaux parallèles (l'enseignement ordinaire et l'adaptation scolaire) ne permet pas d'affecter le personnel spécialisé de manière optimale. Ce modèle d'inclusion totale suscite toutefois des inquiétudes dans le milieu scolaire, principalement en raison des ressources nécessaires à sa mise en œuvre. Certains organismes mettent en doute la faisabilité de la mise en œuvre d'un modèle d'inclusion totale et redoutent que des bouleversements importants, et surtout précipités, ne génèrent davantage d'échecs tant pour les EHDAA que pour les élèves du secteur de l'enseignement ordinaire. D'autres organismes soulignent, quant à eux, que la mise en œuvre d'un modèle d'inclusion totale constitue un bouleversement majeur au même moment où les acteurs du système scolaire doivent s'approprier des changements profonds, et cela depuis une dizaine d'années, avec la mise en application de la réforme.

4.2.1.4 En bref

Au total, le Conseil comprend que l'accès à la réussite des EHDAA constitue un défi important pour les milieux scolaires: leur nombre augmente, ils sont davantage intégrés en classe ordinaire et leur taux de réussite est problématique. De façon générale, les différents organismes s'entendent autour de l'objectif de la réussite du plus grand nombre, la réussite des EHDAA posant des défis particulièrement difficiles. De plus, de fortes tensions existent lorsqu'il est question des modalités d'organisation concrète des services aux EHDAA. D'une certaine manière, le Conseil comprend que c'est davantage la question de la capacité du système éducatif et de ses acteurs à accompagner les EHDAA dans leur cheminement scolaire sans mettre en péril la réussite des autres élèves qui est à la source des inquiétudes des organismes scolaires, et en particulier la question du niveau de ressources disponibles (financières et humaines) pour accompagner ces élèves et leurs enseignants.

51. On parle ici d'une sanction du secondaire, obtenue en formation générale des jeunes, en formation générale des adultes ou en formation professionnelle.

4.2.2 UNE PROBABILITÉ DE RÉUSSITE FORTEMENT DIMINUÉE : L'ÉLÈVE ISSU D'UN MILIEU SOCIOÉCONOMIQUE DÉFAVORISÉ

« La pauvreté : le pire ennemi de l'éducation… » Cette phrase-choc, empruntée au mémoire d'un organisme, illustre bien la perception des acteurs du milieu scolaire au regard des conséquences de la pauvreté sur la réussite des élèves. Les organismes soulignent à la fois les conséquences de la pauvreté économique, mais aussi celles d'un déficit de capital culturel ou de la sous-scolarisation des parents sur la réussite des élèves, et insistent sur la « spirale de la pauvreté » dans laquelle s'inscrivent certaines familles. Le milieu scolaire a toutefois une emprise relative sur ce problème. Bien sûr, la réussite scolaire constitue un levier pour sortir de cette spirale de la pauvreté, mais une diminution de la pauvreté constitue aussi un levier important pour favoriser la réussite scolaire. En ce sens, les acteurs du système d'éducation peuvent difficilement agir seuls et une intervention à différents niveaux paraît dès lors nécessaire. Une lecture sociale de la réussite et de l'échec scolaires est donc incontournable[52].

De fait, dans tous les pays membres de l'OCDE, l'effet de l'origine sociale sur la probabilité de réussite est présent :

> Partout, l'origine sociale continue d'exercer une forte influence sur les résultats dans l'éducation de base. Dans les pays de l'OCDE, les élèves de 15 ans issus des milieux sociaux modestes (le quartile inférieur du statut socio-économique) sont en moyenne deux fois plus susceptibles d'obtenir des résultats situés dans le quartile inférieur en compréhension de l'écrit et en sciences, et trois fois plus en mathématiques que si le milieu n'avait pas d'incidence. (Field, Kuczera et Pont, 2007, p. 41.)

De nombreux travaux existent sur la problématique de la pauvreté sous l'angle de son effet sur la santé, sur la réussite, sur l'emploi ou, de façon plus globale, sur l'exclusion sociale. Dans le cadre du défi « Lutte contre la pauvreté »[53], le Conseil de la science et de la technologie (2007) identifiait 130 chercheurs québécois et 23 groupes de recherche travaillant sur la problématique de la pauvreté. Par ailleurs, même si le milieu scolaire se mobilise par la mise en œuvre de stratégies dédiées spécifiquement à soutenir la réussite scolaire des élèves en milieux défavorisés[54], il reste que l'intervention auprès des parents eux-mêmes demeure essentielle pour permettre aux familles (parents et enfants) de sortir de la pauvreté. Les organismes soulignent aussi l'importance d'une lecture sociale de la réussite et de l'échec scolaire pour pouvoir ajuster les interventions à la réalité des familles et des enfants, et l'importance majeure de la synergie entre les différentes interventions de l'État au regard de la lutte contre la pauvreté, à la fois d'un point de vue financier, culturel et social.

4.2.2.1 L'effet majeur de la scolarité de la mère, de l'emploi et du revenu familial

Une étude du MELS illustre clairement le lien entre la réussite scolaire des jeunes au secondaire et leur milieu socioéconomique d'origine (déterminé par la scolarité de la mère et la proportion des parents qui ont un emploi à temps plein). Trois variables expliquent en grande partie la non-réussite : la scolarité de la mère (corrélation de 0,54), la proportion des parents qui ont un emploi à temps plein (0,41) et le fait de vivre sous le seuil de faible revenu (0,39) (MELS, 2005b). On constate donc que l'effet du milieu socioéconomique ne se réduit pas au seul revenu : il concerne également la scolarité des parents (de la mère en l'occurrence) et l'emploi.

52. Un colloque récent organisé par l'équipe du Programme de soutien à l'école montréalaise témoigne de l'importance de cette lecture sociale de la réussite et de l'échec scolaire. *La recherche au Programme de soutien à l'école montréalaise et la justice sociale, deux préoccupations à partager*, Montréal, UQAM, 23 avril 2010.

53. Ce défi s'inscrit dans le cadre des travaux qu'avait amorcé le Conseil de la science et de la technologie, travaux intitulés « Perspectives/Sciences, technologies et société » (www.cst.gouv.qc.ca).

54. On pense aux programmes ministériels suivants : stratégie d'intervention *Agir autrement*, Programme de soutien de l'école montréalaise ou encore le programme Famille-école-communauté : réussir ensemble.

4.2.2.2 La reconnaissance de l'effet du capital culturel sur la réussite scolaire

La seule pauvreté économique n'explique pas complètement les inégalités de réussite entre les élèves de milieux défavorisés et favorisés. Pour plusieurs sociologues, le capital culturel des élèves explique également les inégalités de réussite. En fait, la famille constitue le premier lieu d'éducation de l'enfant et, en ce sens, les parents transmettent à leurs enfants une culture et des valeurs et développent chez ces derniers un ensemble de compétences; cela se traduit par le concept d'héritage culturel. Cet héritage culturel, une fois mobilisé par l'élève, constitue son capital culturel. Plusieurs auteurs reconnaissent les effets de cette socialisation familiale sur la réussite et sur la carrière scolaire des jeunes.

Selon Duru-Bellat (2003), il n'y a pas de consensus clair sur la définition de la notion d'héritage culturel que les parents transmettent à leurs enfants. On pense à certaines pratiques culturelles (théâtre, musique, etc.), à un certain rapport au langage, à la lecture et à l'écriture, à des pratiques éducatives qui ont davantage rapport avec ce que valorise l'école, et ainsi de suite. Cet héritage culturel se rapporterait toutefois au niveau d'instruction des parents :

> Plusieurs études [...] confirment qu'il existe bien une chaîne causale, liant niveau d'éducation du père et de la mère, pratiques culturelles des parents et pratiques culturelles des enfants. En d'autres termes, l'influence du niveau d'instruction parental passe bien par la transmission d'un « héritage culturel ». (Duru-Bellat, 2003, p. 34.)

Ainsi, au-delà des effets de la pauvreté économique elle-même, des différences culturelles ou des écarts de socialisation entre la famille et la culture scolaire peuvent créer des inégalités devant l'école. Par une lecture culturelle et sociale du vécu des familles, il serait ainsi possible de déceler les écarts qui créent ces inégalités pour les prendre en compte dans les pratiques organisationnelles et pédagogiques de l'école.

4.2.2.3 Une probabilité de réussite beaucoup plus faible chez les élèves de milieux socioéconomiques défavorisés

Le tableau 20 montre la proportion des sorties avec diplôme ou qualification au secondaire, en fonction de l'appartenance de l'élève à un milieu socioéconomique favorisé (indice de milieu socioéconomique entre 1 et 3) ou à un milieu socioéconomique défavorisé (indice de milieu socioéconomique entre 8 et 10). Ainsi, en 2006-2007, 79 % des jeunes de milieu favorisé avaient un diplôme ou une qualification à leur sortie du secondaire, tandis que c'était le cas pour seulement 65 % des jeunes de milieu défavorisé. La situation des garçons de milieu défavorisé est particulièrement difficile, puisque seulement 58 % d'entre eux quittent le secondaire avec un diplôme ou une qualification, l'écart avec les garçons de milieu favorisé étant considérable (16 points de pourcentage).

TABLEAU 20
PROPORTION DE L'ENSEMBLE DES SORTIES AVEC DIPLÔME OU QUALIFICATION AU SECONDAIRE SELON LE MILIEU SOCIOÉCONOMIQUE ET LE SEXE POUR LE SECTEUR PUBLIC[1], DE 2004-2005 À 2006-2007

Milieu socioéconomique		2004-2005	2005-2006	2006-2007
Milieu favorisé (indices de milieu socioéconomique entre 1 et 3)	**Ensemble**	**80,4 %**	**80,3 %**	**79,1 %**
	Garçons	74,7 %	74,4 %	73,9 %
	Filles	85,8 %	85,8 %	84,2 %
Milieu défavorisé (indices de milieu socioéconomique entre 8 et 10)	**Ensemble**	**65,6 %**	**66,4 %**	**65,3 %**
	Garçons	57,8 %	58,4 %	57,7 %
	Filles	73,5 %	74,4 %	73,1 %
Total	**Ensemble**	**72,6 %**	**72,9 %**	**71,4 %**
	Garçons	**65,3 %**	**65,9 %**	**64,6 %**
	Filles	**80,0 %**	**79,7 %**	**78,3 %**

1. Sont exclues les trois commissions scolaires à statut particulier, soit la Commission scolaire Crie, la Commission scolaire Kativik et la Commission scolaire du Littoral.

Source : MELS, DRSI, juin 2009. Données compilées par le Conseil supérieur de l'éducation.

4.2.2.4 Une situation préoccupante chez les garçons, particulièrement ceux des milieux défavorisés

La réussite des garçons fait l'objet de préoccupations importantes depuis plusieurs années. De fait, de manière à peu près systématique, la réussite des garçons est moindre que celle des filles. Le tableau 20 illustre très clairement la situation particulière des garçons de milieux défavorisés. Même si un écart existe, en milieu favorisé, entre la proportion de filles qui quittent l'école secondaire avec un diplôme ou une qualification et celle des garçons (10,3 points de pourcentage), cet écart est encore plus important en milieu défavorisé (15,4 points de pourcentage). Une étude du MELS montre d'ailleurs l'effet du milieu socioéconomique d'origine sur la réussite et souligne que la situation des garçons issus de milieux défavorisés est particulièrement problématique (MELS, 2005b). On y montre par exemple que :

- les garçons sont plus nombreux que les filles à entrer au secondaire en accusant un retard dans leur cheminement scolaire, peu importe le rang décile de l'école ;
- le taux de sortie sans diplôme ni qualification est plus élevé chez les garçons que chez les filles ;
- le taux de sortie avec diplôme en 5e secondaire montre que l'écart entre les garçons et les filles de milieux défavorisés est plus important en milieu défavorisé qu'en milieu favorisé (MELS, 2005b).

L'appartenance à un milieu socioéconomique défavorisé constitue donc une caractéristique qui influence très fortement la réussite, celle des garçons encore davantage, et qui par ailleurs peut se combiner à d'autres caractéristiques, rendant ainsi la situation d'un élève encore plus problématique.

4.2.3 DES SITUATIONS VARIÉES QUI APPELLENT DES INTERVENTIONS CIBLÉES : L'ÉLÈVE ISSU DE L'IMMIGRATION

La réussite des élèves issus de l'immigration est une préoccupation présente dans le mémoire de plusieurs organismes. Ces derniers soulignent en particulier le défi que représentent l'accueil, l'intégration et la réussite de ces élèves. Étant donné la forte proportion de ces élèves dans les commissions scolaires francophones et en particulier dans les écoles montréalaises, ce défi apparaît comme central dans certains milieux en particulier. Par ailleurs, tous les élèves issus de l'immigration ne sont pas confrontés aux mêmes défis, leur situation étant variable. La réussite de certains groupes d'élèves n'en demeure pas moins problématique.

4.2.3.1 Les élèves issus de l'immigration : une population étudiante hétérogène

Contrairement à ce que l'on entend parfois, « les élèves non francophones du secteur francophone montréalais ne constituent pas *a priori* une clientèle à risque » (Mc Andrew, Ledent et Ben Salah, 2009, p. 69). Certains élèves issus de l'immigration réussissent bien, mais pour d'autres, la réussite est beaucoup plus problématique. Certaines caractéristiques plus spécifiques permettent ainsi de mieux comprendre les facteurs susceptibles d'expliquer la réussite ou l'échec scolaire de ces élèves et de mieux cibler les interventions nécessaires.

4.2.3.2 Une distinction à prendre en compte : les élèves immigrants de 1re ou de 2e génération[55]

Des distinctions existent entre le taux de diplomation des élèves immigrants de 1re et de 2e génération, les élèves immigrants de 1re génération étant plus susceptibles d'éprouver des difficultés à obtenir leur diplôme que les élèves immigrants de 2e génération. Pour la cohorte d'élèves de 1994-1995[56], les élèves de 2e génération faisaient meilleure figure au chapitre de la réussite scolaire que les élèves de 1re génération, ou même que les élèves de 3e génération et des générations suivantes. On constate, par exemple, que le taux de

55. Les élèves immigrants de 1re génération sont ceux qui sont nés à l'étranger, les élèves nés au Canada mais dont l'un des parents est né à l'étranger sont dits élèves immigrants de 2e génération, et les élèves nés au Canada de parents également nés au Canada sont dits de 3e génération et de générations suivantes (Carpentier et autres, 2009b).

56. Il s'agit des données les plus récentes du MELS.

diplomation après 5 ans était de 44,1 % pour les élèves de 1re génération, de 68,1 % pour les élèves de 2e génération et de 61,0 % pour les élèves de 3e génération et celles qui suivent (MELS, 2008e). Ainsi, d'une façon générale, la réussite des élèves immigrants de 1re génération est plus problématique que celle des élèves dont les parents sont nés au Canada.

Par ailleurs, malgré un taux de scolarisation après cinq ans relativement faible, les élèves d'origine immigrante poursuivent fréquemment leur scolarité par la suite. Ainsi, si on observe l'écart de diplomation après 5 ans et après 7 ans, on observe, pour la cohorte d'élèves de 1994-1995, une hausse de 15 points de pourcentage au regard de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires chez les élèves de 1re génération et de 10 points de pourcentage pour les élèves de 2e génération (MELS, 2008e). Le facteur « temps » semble donc être une dimension importante dont il faut tenir compte dans l'analyse de la réussite des élèves d'origine immigrante.

4.2.3.3 Des variables plus précises qui expliquent les difficultés scolaires

Des recherches récentes provenant principalement de chercheurs de la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques, en partenariat avec le MELS, mettent en lumière plusieurs facteurs plus spécifiques qui influencent la probabilité de réussite scolaire et dont il y a lieu de tenir compte dans l'analyse des difficultés scolaires des élèves issus de l'immigration.

Mc Andrew[57] et autres (2008) mettent par exemple en lumière le fait que la variable socioéconomique prise de façon isolée n'est pas toujours un indicateur fiable de la probabilité de réussite scolaire des élèves immigrants. En fait, la probabilité de réussite des élèves demeure plus élevée en milieu favorisé sur le plan socioéconomique, mais d'autres variables interviennent dans l'explication du phénomène. De fait, le niveau de défavorisation socioéconomique d'une famille récemment immigrée fournit une indication peu fiable de son capital culturel, puisqu'il est possible que cette situation découle d'une période de transition et de réorganisation, donc une situation relativement temporaire (Mc Andrew, Ledent et Ben Salah, 2009). La défavorisation économique demeure donc une variable importante, mais elle influence probablement différemment la réussite éducative lorsqu'elle est jumelée à un capital culturel élevé.

L'hypothèse linguistique serait par ailleurs la plus solide pour expliquer la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Selon Mc Andrew et autres (2008), le fait d'être un élève non francophone et d'avoir besoin d'un soutien en français au secondaire constituerait le principal déterminant des difficultés des élèves. Une étude exploratoire de Carpentier, Sanschagrin et Santana (2009a) met, quant à elle, en lumière l'importance de l'âge d'entrée dans le système éducatif québécois dans la probabilité de réussite. Ainsi, les élèves non francophones qui sont entrés dans le système éducatif québécois au préscolaire et qui ont eu accès au Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF) ne sont pas plus souvent en retard que les autres élèves au moment de leur entrée au secondaire. Lorsqu'ils entrent dans le système éducatif au primaire, ils sont plus souvent en retard que les autres élèves, mais ce retard se résorbe en grande partie par la suite. Lorsque l'élève est entré dans le système scolaire au secondaire, il éprouve plus souvent un retard qui, par ailleurs, se résorbe difficilement par la suite.

Le pays d'origine est également un facteur explicatif de la réussite scolaire. Ainsi, cette même étude indique que les élèves qui proviennent d'un pays d'Europe ou d'Asie ont une probabilité plus grande de réussite scolaire. Une autre étude révèle que la culture d'origine de l'élève et le niveau de développement du système éducatif de son pays d'origine auraient ainsi une influence importante sur leur réussite (Mc Andrew et autres, 2008). Les résultats de cette dernière étude permettent de cibler de manière beaucoup plus précise les élèves qui devraient bénéficier d'interventions prioritaires. Ainsi, les facteurs tels le fait d'être un non-francophone et d'avoir besoin de soutien linguistique, le fait d'être issu d'un milieu socioéconomique défavorisé, l'âge d'entrée dans le système scolaire québécois et le fait d'être désigné EHDAA expliquent en grande partie la situation scolaire variable

57. Mme Marie Mc Andrew est titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques.

d'élèves issus d'un même pays d'origine. Les travaux de Mc Andrew, Ledent et Ben Salah (2009) montrent ainsi l'importance de s'attarder davantage aux différences culturelles (valeurs et cultures d'origine, pratiques familiales), structurelles (stratégies communautaires, rapport à la société d'accueil) et systémiques (attitudes plus ou moins favorables du système à l'égard de certains groupes) qui permettent de mieux comprendre la situation de l'élève au-delà de son appartenance à son pays d'origine et la nécessité d'intervenir de manière plus ciblée.

4.2.3.4 Un sous-groupe d'élèves identifié comme particulièrement vulnérable : les élèves des communautés noires

Bien que peu d'études existent sur cette question, on peut penser que certains groupes d'élèves issus de l'immigration sont plus vulnérables au regard de la réussite scolaire. Des travaux récents de Mc Andrew (Mc Andrew et autres, 2008; Mc Andrew et Ledent, 2008) montrent que ce serait le cas des élèves des communautés noires qui fréquentent l'école francophone.

L'étude montre que les élèves des communautés noires obtiennent en moyenne leur diplôme dans une moins grande proportion que les autres élèves et même que les autres élèves issus de l'immigration (respectivement 51,8, 69 et 57,4 % après 7 ans). Parmi ces élèves, on constate à la lecture du tableau 21 que le taux de diplomation moyen de ceux dont la langue maternelle est le français se rapproche davantage de celui de l'ensemble des élèves. Les élèves provenant des Antilles dont la langue maternelle est le créole ou l'anglais de même que les élèves provenant de l'Afrique dont la langue maternelle est l'anglais ont un taux de diplomation beaucoup plus faible.

TABLEAU 21
TAUX DE DIPLOMATION AU SECONDAIRE (COHORTES 1994, 1995, 1996), SECTEUR FRANÇAIS (ENSEMBLE DU QUÉBEC)

	Après cinq ans %	Après sept ans (cumulatif) %
Élève des communautés noires	**37,1**	**51,8**
Antilles (langue maternelle française)	51,4	65,4
Afrique (langue maternelle française)	49,0	62,3
Afrique (langue maternelle anglaise)	33,3	47,0
Antilles (langue maternelle anglaise)	27,4	41,2
Antilles (langue maternelle créole)	23,7	39,5
Ensemble des élèves issus de l'immigration	**45,5**	**57,4**
Ensemble des élèves	**57,8**	**69,0**

Source : Mc Andrew et autres, 2008, p. 190.

Mc Andrew et autres (2008) signalent par ailleurs que, dans l'ensemble, le pourcentage d'élèves des communautés noires qui vivent en milieu défavorisé est plus élevé (54,7 %) que celui de l'ensemble des élèves (30,6 %) et même que celui des élèves issus de l'immigration en général (41,8 %) (données non présentées). Ces élèves sont nés à l'extérieur du Québec dans plus de 60 % des cas et, dans 40 % des cas, ils ont intégré le système scolaire québécois à l'enseignement secondaire, ce qui s'avère particulièrement difficile notamment pour les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français, en raison du retard qu'ils risquent d'accumuler (données non présentées).

D'autres sous-groupes d'élèves issus de l'immigration peuvent également être vulnérables sur le plan de la réussite scolaire ; pensons seulement à d'autres groupes ethnoculturels, aux élèves qui ont connu la guerre dans leur pays d'origine ou aux élèves qui ont été très peu scolarisés avant leur arrivée au Québec. Des recherches sont toutefois nécessaires pour dégager les caractéristiques particulières qui fragilisent la réussite de ces sous-groupes d'élèves et pour être en mesure d'intervenir auprès d'eux de manière différenciée.

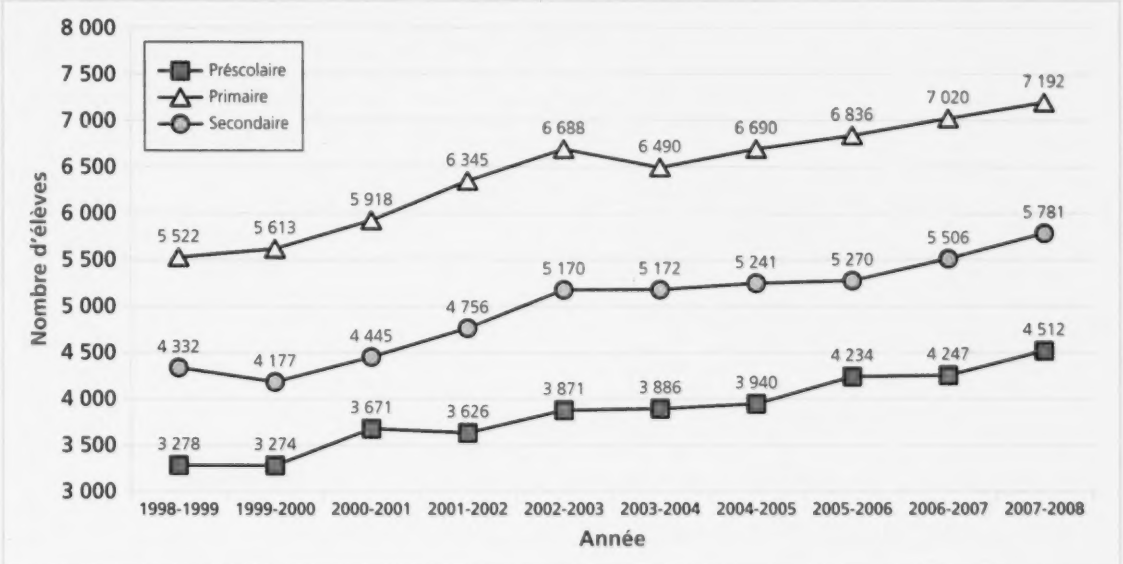
4.2.3.5 L'accueil des élèves d'origine immigrante : un défi particulier pour les commissions scolaires francophones

La Charte de la langue française fait du français la langue officielle du Québec. Par conséquent, depuis 1977, la fréquentation d'une école d'une commission scolaire francophone est la norme pour la grande majorité des enfants immigrants[58]. Ainsi, en 2003-2004 (les données les plus récentes disponibles actuellement au Ministère), 89,9 % des élèves issus de l'immigration (1re génération) fréquentaient le réseau francophone (MELS, 2006c).

Par ailleurs, en 2007-2008, 59 % des élèves d'origine immigrante de 1re génération utilisaient une autre langue que le français à la maison (Carpentier et autres, 2009b). L'accueil et la réussite des élèves d'origine immigrante interpellent ainsi de manière très particulière les commissions scolaires francophones, notamment en raison du défi que représente l'apprentissage d'une nouvelle langue, jumelé à celui de la réalisation des apprentissages prévus au Programme de formation de l'école québécoise, dans une langue différente que sa langue d'origine.

Le graphique suivant montre que dans les commissions scolaires francophones, le nombre d'élèves ayant eu recours au PASAF[59] a augmenté de 30 % entre 1998-1999 (13 132 élèves) et 2007-2008 (17 486 élèves).

GRAPHIQUE 10
ÉVOLUTION DU NOMBRE D'ÉLÈVES INSCRITS AU PASAF SELON L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT, ANNÉES SCOLAIRES 1998-1999 À 2007-2008 POUR L'ENSEMBLE DU QUÉBEC



Source : Carpentier et autres, 2009b.

58. « De façon générale, un enfant peut obtenir une déclaration d'admissibilité à l'école anglophone s'il a reçu, en anglais, la majeure partie de son enseignement primaire ou secondaire au Canada ; si son frère ou sa sœur a fait la majorité de ses études primaires ou secondaires en anglais au Canada ; si son père ou sa mère a fait la majorité de ses études primaires en anglais au Canada ; ou s'il est l'enfant d'un parent qui a fréquenté l'école au Québec après le 26 août 1977 et qui aurait pu être déclaré admissible à l'enseignement en anglais à cette époque.

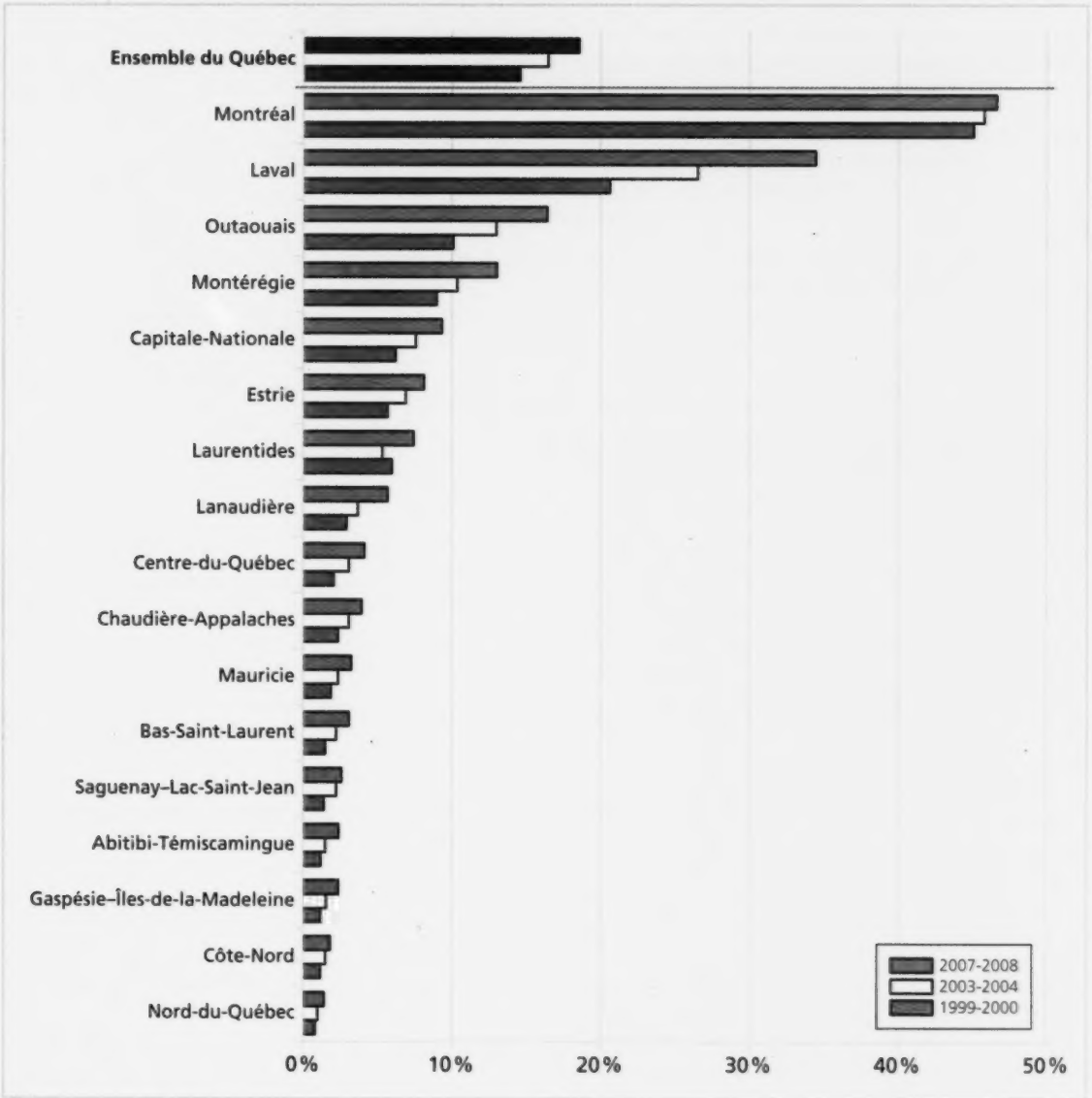
Dans les deux premiers cas, le père ou la mère de l'enfant doit avoir la citoyenneté canadienne. Dans le troisième cas, le père ou la mère doit avoir la citoyenneté canadienne, sauf si ses études ont été faites au Québec. » (http://www.mels.gouv.qc.ca/dgasa/rens/banque/fiches/f95.htm.)

59. Le PASAF est en fait une modalité de financement qui permet à la commission scolaire de mettre sur pied un ensemble de services dédiés aux élèves non francophones (classe d'accueil ou de francisation, intégration en classe ordinaire avec soutien linguistique en classe ou en dehors de la classe, etc.).

4.2.3.6 Une proportion importante dans la région métropolitaine de Montréal

La région de résidence de la grande majorité des personnes issues de l'immigration est celle de la région métropolitaine de Montréal, soit l'île de Montréal, la région de Laval et la Montérégie. Ainsi, selon le recensement de 2006, 87 % des personnes qui ont le statut d'immigrant au Québec habitent cette région[60]. De plus, les élèves immigrants vivent majoritairement (à 62,9 % en 2002-2003) sur l'île de Montréal (MELS, 2006c).

FIGURE 1
ÉVOLUTION DU POURCENTAGE D'ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION RÉCENTE (1RE ET 2E GÉNÉRATION) PAR RÉGION DE LA COMMISSION SCOLAIRE FRÉQUENTÉE, ANNÉES SCOLAIRES 1999-2000, 2003-2004 ET 2007-2008, SECTEURS FRANCOPHONE ET ANGLOPHONE



Source : Carpentier et autres, 2009b.

60. Source : Statistique Canada, Recensement de 2006.

4.2.3.7 En bref

Au total, le Conseil est d'avis, à l'instar des études consultées, qu'il y a lieu d'éviter de percevoir les élèves issus de l'immigration comme un bloc homogène avec des besoins d'apprentissage similaires, et qu'il est important de mieux comprendre les différents facteurs qui interviennent dans la réussite scolaire de ces élèves pour enfin mieux cibler les sous-groupes d'élèves dont la vulnérabilité est plus grande à l'égard de la réussite. Il importe également de mieux saisir, d'un point de vue qualitatif, les obstacles et les leviers culturels, structurels et systémiques auxquels sont confrontés ces élèves.

Par ailleurs, le Conseil constate que, malgré un taux de diplomation relativement faible après cinq ans, en particulier chez les élèves de 1re génération, plusieurs élèves issus de l'immigration poursuivent leur scolarité après l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire en vue de l'obtention d'un diplôme du secondaire. La question des services offerts à ces jeunes qui poursuivent leurs études au secteur de l'éducation des adultes semble donc importante, en particulier du point de vue de leur continuité avec les services que procure l'école secondaire. Finalement, le Conseil observe que dans les faits, l'accueil des élèves d'origine immigrante interpelle principalement les commissions scolaires francophones de la région métropolitaine de Montréal.

4.2.4 UNE SITUATION PARTICULIÈRE ET DES ENJEUX COMPLEXES : L'ÉLÈVE DES COMMUNAUTÉS AUTOCHTONES

Les communautés autochtones ne constituent pas une population homogène dont les caractéristiques et les besoins sont identiques. Au contraire, la population autochtone du Québec est constituée de plusieurs communautés dont la culture, le mode de vie, les caractéristiques, le cadre législatif et le statut varient beaucoup. En ce qui concerne l'éducation et la formation, la situation des autochtones est différente d'une communauté à l'autre, tant sur le plan de l'organisation scolaire et de l'accès aux services éducatifs que du niveau de scolarisation de la population.

Cette diversité pose des problèmes particuliers lorsqu'il s'agit de définir les principaux défis de l'accès à l'éducation et à la réussite des communautés autochtones, dans la perspective de l'éducation inclusive. Dans cette section, le Conseil présente les enjeux et les défis majeurs qu'il a formulés à partir d'une lecture globale de la situation qui prévaut dans les communautés autochtones. Toutefois, la complexité de la situation appelle à une certaine prudence dans les interprétations et à une lecture plus fine et contextualisée des enjeux en présence.

4.2.4.1 Le niveau de scolarité des populations autochtones : un écart considérable avec la population québécoise

Les données sur la scolarisation des populations autochtones montrent un écart important avec le niveau de scolarisation de la population québécoise non autochtone. La scolarisation est examinée ci-dessous du point de vue du cheminement scolaire des jeunes et de celui du niveau de scolarisation de la population autochtone.

Malgré un constat d'amélioration de la fréquentation scolaire des jeunes autochtones au cours des vingt-cinq dernières années, une étude du MELS montre que de façon générale, peu importe la structure d'organisation de l'éducation, les élèves autochtones accusent davantage de retard dans leur cheminement scolaire. Ils entrent par conséquent plus fréquemment avec un retard important au secondaire et obtiennent leur diplôme dans une plus faible proportion que les élèves québécois, même après sept ans (MEQ, 2004b).

D'une façon générale, le niveau de scolarité de la population autochtone est moins élevé que celui de la population québécoise non autochtone. Le tableau suivant présente les données du recensement de 2006 relatives à la répartition des populations autochtones et non autochtones du Québec selon le plus haut diplôme obtenu et par tranche d'âge.

TABLEAU 22
PLUS HAUT DIPLÔME OBTENU AU QUÉBEC, SELON LE STATUT ET L'ÂGE, RECENSEMENT DE 2006 (EN %)

Diplôme obtenu	15-19 ans		20-24 ans		25-34 ans		35-44 ans		45-54 ans		55-64 ans	
	AUT.	N. A.	AUT.	N. A.	AUT.	N. A.	AUT.	N. A.	AUT.	N. A.	AUT.	N. A.
Aucun certificat ou diplôme	**77,3**	**57,9**	**43,2**	**14,7**	**35,0**	**11,5**	**34,9**	**13,4**	**33,8**	**18,3**	**41,4**	**24,4**
Certificat ou diplôme :	**22,7**	**42,1**	**56,8**	**85,3**	**65,0**	**88,5**	**65,1**	**86,6**	**66,2**	**81,7**	**58,6**	**75,6**
DES ou équivalent	17,3	32,1	25,0	25,7	17,0	15,6	14,7	18,5	18,1	24,9	16,8	25,0
Certificat ou diplôme d'apprenti ou diplôme d'une école de métiers	2,6	3,1	12,7	14,8	19,8	18,7	23,5	20,0	23,0	18,0	17,9	15,0
Certificat ou diplôme d'un collège ou d'un établissement non universitaire	2,8	6,4	13,9	29,8	16,4	21,6	15,7	19,6	13,9	16,2	10,9	12,9
Certificat inférieur ou diplôme universitaire inférieur au baccalauréat	–	0,3	1,5	3,9	3,1	4,6	3,8	5,2	4,3	5,3	5,3	6,7
Grade universitaire (certificat, baccalauréat ou diplôme supérieur)	0,1	0,2	3,7	11,2	8,6	27,8	7,4	23,3	7,5	17,2	7,9	16,0

Légende : AUT. : population autochtone ;
N. A. : population non autochtone.

Source : Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études, 2009, p. 64-65.

Quelle que soit la tranche d'âge considérée, les autochtones sont toujours moins nombreux à être titulaires d'un certificat ou d'un diplôme. L'écart dans l'obtention d'un diplôme en général reste considérable entre les deux groupes, atteignant 28,5 points de pourcentage chez les 20-24 ans et 20,5 chez les 25-24 ans. Il demeure significatif lorsqu'on considère l'obtention d'un diplôme collégial ou d'un grade universitaire.

4.2.4.2 Des problématiques sociales importantes dans certaines communautés autochtones

Bien que la situation soit très variable d'une communauté à l'autre, il semble que les conditions de vie de certaines communautés autochtones soient beaucoup plus difficiles que celles de la population non autochtone québécoise ou canadienne. Aussi, certaines communautés sont aux prises avec des problématiques importantes :

- pauvreté, sous-développement et dépendance de l'aide gouvernementale ;
- faible niveau de scolarité ;
- taux de chômage au moins deux fois plus élevé, de sorte que près de 44 % des revenus proviennent de l'assurance-emploi et de l'aide sociale ;
- taux élevés d'obésité, de diabète des jeunes, de tabagisme et de consommation de drogues et d'alcool ;
- haut niveau de violence verbale, physique ou psychologique ;
- crise majeure du logement et accès problématique aux denrées de base ;
- grande détresse psychologique au sein des communautés (Assemblée des Premières Nations, 2010 ; Le Devoir, 2006).

Une grande variation existe toutefois entre les communautés. Ces différences reposent notamment sur l'assise territoriale, l'accessibilité aux services, la disponibilité des ressources, la proximité des marchés et le niveau de scolarité des populations qui composent ces communautés. Cependant, lorsque des problématiques sociales importantes existent, les enjeux d'éducation et de formation doivent nécessairement s'inscrire dans une stratégie plus large de développement social et économique, comme c'est le cas d'ailleurs pour toutes les communautés aux prises avec ces problématiques.

4.2.4.3 Différentes configurations dans le partage des responsabilités au regard de l'éducation et de la formation qui appellent des modalités de collaboration différenciées

Le Québec compte 11 nations autochtones, dont 10 nations amérindiennes, dites *Premières Nations* (88 % de la population totale), et la nation inuite (12 %). Elles sont réparties dans 55 communautés disséminées dans les différentes régions du Québec, à l'exception de l'Estrie et de la Chaudière-Appalaches. De ce nombre, 30 communautés sont assujetties à la Loi sur les Indiens et relèvent donc du ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada (MAINC). Chaque communauté est dirigée par un conseil de bande et les communautés d'une même nation se dotent habituellement d'un conseil de la nation qui voit aux intérêts de la nation (par exemple, les négociations territoriales) et met sur pied des services aux communautés dans divers secteurs de la vie locale, principalement :

- la santé et les services sociaux ;
- l'économie ;
- l'éducation et le développement de la main-d'œuvre ;
- l'énergie ;
- la culture ;
- l'environnement ;
- le développement d'infrastructures.

Auparavant gérées par le MAINC, les écoles primaires et secondaires situées dans le territoire des Premières Nations régies par la Loi sur les Indiens sont maintenant sous la responsabilité des Conseils de bande, qui bénéficient du financement accordé par le MAINC. Deux organismes travaillent au soutien de ces écoles : le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN) et l'Institut Tshakapesh[61].

Tous les autochtones ne sont toutefois pas soumis à la Loi sur les Indiens. Les Cris et les Naskapis sont assujettis à la Loi sur les Cris et les Naskapis du Québec à la suite de la signature de la Convention de la Baie James et du Nord québécois, en 1975, et de la convention du Nord-Est québécois en 1978. Dans ces territoires dits *conventionnés*, l'enseignement primaire et secondaire est géré par des organismes spécifiques aux communautés autochtones : la Commission scolaire Crie, la Commission scolaire Kativik et l'école des Naskapis rattachée à la Commission scolaire Central Québec. Nés de la Loi sur l'instruction publique pour les autochtones cris, inuits (sic) et naskapis de 1988, ces organismes offrent un enseignement qui respecte le régime pédagogique et les programmes d'études prescrits par le MELS, mais peuvent offrir un enseignement en français, en anglais et en langue autochtone adapté à la réalité autochtone.

Par ailleurs, pour de multiples raisons (proximité, absence de services dans la communauté, choix des parents, etc.), de nombreux autochtones vivent au sein d'une communauté autochtone mais fréquentent les écoles primaires et secondaires québécoises, à l'instar des non-résidents qui vivent hors réserve (CCAFE, 2009). Le MELS ne dispose cependant pas d'information spécifique sur la scolarisation des autochtones qui vivent hors réserve. L'information recueillie par le MELS ne concerne pas l'origine ethnique, bien qu'il soit possible d'identifier de manière approximative ces personnes à l'aide d'information concernant la langue maternelle (MELS, 2009b).

Différentes modalités d'organisation des services éducatifs et de partage des responsabilités existent donc au regard de la scolarisation dans les communautés autochtones. Ces configurations particulières appellent nécessairement des modes de collaboration différenciés entre les acteurs interpellés par l'éducation et la formation des jeunes et des adultes des communautés autochtones.

61. L'Institut Tshakapesh s'appelait l'Institut culturel et éducatif montagnais (ICEM) jusqu'en juillet 2009.

4.2.4.4 Des enjeux et des défis majeurs au regard de l'éducation et de la formation

Le bref portrait précédent permet de soulever quatre grands enjeux au regard de l'accès à l'éducation et de l'accès à la réussite éducative dans les communautés autochtones. Le Conseil rappelle que ces enjeux et ces défis recoupent largement les recommandations formulées par la Commission parlementaire sur la réussite scolaire des Autochtones (Assemblée nationale, 2007), par ailleurs réitérées dans le Rapport 2006-2008 sur l'état et les besoins de l'éducation du Conseil (CSE, 2009a). Pour l'heure, dans le cadre de sa réflexion sur le développement d'un système d'éducation plus inclusif, le Conseil formule les quatre enjeux qui suivent.

L'accessibilité aux services éducatifs et à la formation de qualité

À l'enseignement primaire, les jeunes autochtones ont actuellement accès à des services éducatifs de base, dans les communautés conventionnées, dans les communautés non conventionnées ou dans les écoles publiques québécoises. En milieu autochtone, ces services favorisent, pour la plupart, l'apprentissage de la langue maternelle au cours des premières années d'études pour effectuer par la suite une transition vers l'apprentissage en français ou en anglais. L'apprentissage de la langue autochtone et la transition vers l'apprentissage en langue française ou anglaise paraît comme un défi important pour les élèves des communautés autochtones.

Par ailleurs, même si l'enseignement secondaire est de plus en plus accessible dans les communautés, la transition entre le primaire et le secondaire demeure fragile. Pour des multiples raisons d'ordre institutionnel, culturel, situationnel et individuel, le cheminement scolaire des élèves autochtones est plus long que celui des élèves non autochtones, si bien que plusieurs d'entre eux n'atteignent pas la 3e année du secondaire. L'importance d'offrir des services éducatifs de qualité qui répondent aux besoins des élèves dans les différents lieux d'apprentissage parait comme centrale. À cet égard, le Conseil retient de ses consultations l'importance de la présence de personnel enseignant qualifié et de personnel professionnel spécialisé pour le développement de services éducatifs de qualité, qui réponde aux besoins des élèves des communautés autochtones.

De façon générale, le principal obstacle à l'accessibilité aux services éducatifs de qualité pour les autochtones invoqué par les responsables de l'éducation en milieu autochtone est un manque de financement qui limite l'organisation et l'offre de services éducatifs adaptés aux besoins des populations autochtones, particulièrement dans les communautés non conventionnées. À cela s'ajouteraient d'autres facteurs tels que la capacité organisationnelle de la communauté, l'éloignement du lieu d'études, l'isolement, les difficultés d'adaptation, le manque de motivation et de confiance et la conciliation travail-études-famille. Le défi majeur à relever est donc celui d'assurer l'accès aux services éducatifs de qualité dans les communautés autochtones de manière à réduire l'écart de réussite entre les élèves des communautés autochtones eux-mêmes et entre les élèves autochtones et les élèves non autochtones.

La réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves au primaire et au secondaire dans le respect des valeurs et de la culture autochtones

La réussite scolaire est un levier important qui favorise le développement des communautés, qu'elles soient ou non autochtones d'ailleurs. Tout compte fait, la poursuite d'une plus grande scolarisation et la qualification du plus grand nombre, inscrites dans le respect des valeurs et des cultures autochtones et dans la perspective d'une ouverture sur le monde, constituent un défi de taille tant pour les communautés autochtones que pour la société québécoise en général.

Une volonté d'autodétermination à prendre en compte dans la collaboration avec les communautés autochtones

L'idée d'un système d'éducation inclusif suppose que l'on partage une compréhension et des objectifs communs autour des questions éducatives. Or les consultations effectuées par le Conseil révèlent un certain malaise des communautés autochtones à être partie prenante de ce « système d'éducation québécois inclusif ». D'une certaine manière, les communautés autochtones travaillent à définir ce que signifie l'éducation en milieu autochtone, ce que sont ses particularités et sur quelles assises culturelles, sociales et économiques elle doit reposer. Cette volonté d'autodétermination se traduit notamment en éducation par :

- une autonomie dans la planification, la gestion et le pilotage du système ;
- une vision consensuelle de l'éducation et du devenir collectif ainsi que des orientations claires quant aux mesures à prendre et aux moyens à mettre en œuvre pour y arriver ;
- des ressources humaines et financières à la mesure des ambitions à réaliser et des objectifs à atteindre dans l'offre de services éducatifs ;
- des assises culturelles, sociales et économiques solides sur lesquelles le système éducatif doit reposer et se développer ;
- des partenariats forts avec les institutions québécoises et fédérales dans une relation de nation à nation.

Dans cet esprit, c'est donc davantage dans la perspective d'un partage d'expertise et de services, relativement à un projet éducatif enraciné dans chacune des communautés autochtones, que pourrait s'inscrire le rôle de l'État dans le soutien aux communautés autochtones en matière d'éducation.

Le développement social et économique des communautés autochtones et la lutte contre la pauvreté

L'éducation et la formation constituent des vecteurs de développement social et économique, mais elles ne peuvent agir seules. Le développement d'une communauté, pour être efficace, doit se faire de manière intersectorielle autour de la question de la lutte contre la pauvreté à la fois socioculturelle et économique. En ce sens, à l'instar de Larose (1986), le Conseil estime que la maîtrise locale ou régionale autochtone de l'éducation doit se faire en coordination étroite avec la planification du développement économique et social des communautés et que les établissements d'enseignement du Québec ont un rôle important à jouer dans le développement d'une offre de formation qui favorise ce développement. Soulignons, par ailleurs, que l'apport des autochtones ne se limite pas aux seules communautés dans lesquelles ils vivent, mais que cet apport contribue également au développement socioéconomique de la société québécoise.

4.2.4.5 En bref

L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative des élèves des communautés autochtones pose actuellement des défis importants, en particulier étant donné les caractéristiques multiples qui fragilisent leur réussite. Or l'organisation politique et administrative des communautés autochtones est différente de celle de la société québécoise et elle diffère même selon les différentes communautés autochtones. L'État québécois est toutefois interpellé par ce défi, notamment lorsque des jeunes autochtones fréquentent les établissements sous sa juridiction, mais également dans la possibilité de partage d'une expertise éducative avec les communautés autochtones, dans le respect de projets éducatifs qui leur appartiennent.

5 DES ZONES DE VULNÉRABILITÉ DANS LA RÉPONSE AUX BESOINS DES ADULTES

L'éducation des adultes, la formation professionnelle et la formation continue concernent un grand nombre de personnes, une population extrêmement hétérogène, un éventail de besoins d'éducation et de formation très diversifié et, finalement, une offre de formation partagée entre plusieurs établissements ou organisations. Les enjeux que le Conseil dégage des analyses concernent donc des personnes d'âge et de statut différents ainsi que des ordres ou des secteurs différents à l'intérieur du système d'éducation. Certains enjeux concernent un secteur particulier (le secteur de l'éducation des adultes et le secteur de la formation professionnelle), d'autres enjeux concernent la question plus large de l'accès à l'éducation des adultes et à la formation continue. Certains éléments sont toutefois communs à ces enjeux, notamment l'importance d'attirer davantage de personnes vers l'éducation ou la formation et de diversifier l'offre de services en vue de répondre aux besoins exprimés.

5.1 CONCILIER LA RÉPONSE AUX BESOINS DES 16-24 ANS ET CEUX DES ADULTES PLUS ÂGÉS : DES TENSIONS AUTOUR DE LA MISSION DES CENTRES D'ÉDUCATION DES ADULTES

Pour certains organismes, la présence importante de jeunes de 16 à 24 ans dans les centres d'éducation des adultes crée un malaise chez les adultes plus âgés. De leur point de vue, ces deux groupes de personnes ont, bien sûr, des raisons tout à fait légitimes de fréquenter la formation générale des adultes. Toutefois, les 16-24 ans et les adultes plus âgés ont des caractéristiques et des projets de formation très différents. D'ailleurs, indépendamment de leur âge, certains organismes estiment que ces populations seraient de plus en plus diversifiées. Au-delà d'une cohabitation potentiellement difficile, offrir une réponse appropriée aux besoins diversifiés de chacun constitue donc un défi majeur auquel sont confrontés actuellement les centres d'éducation des adultes.

5.1.1 LES 16-24 ANS, UNE FRÉQUENTATION IMPORTANTE DES CENTRES D'ÉDUCATION DES ADULTES

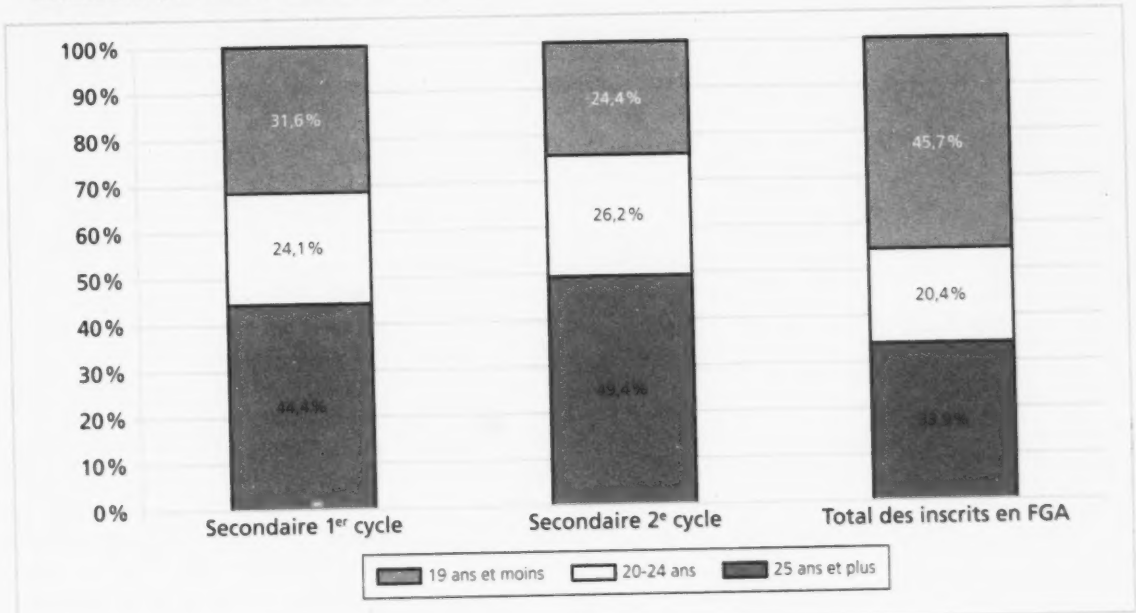
La figure 2 montre qu'en 2006-2007 les moins de 25 ans constituent le groupe d'âge le plus important en formation générale des adultes (FGA) ; ils représentent la moitié (54 %) des inscriptions dans l'ensemble des services d'enseignement de ce secteur. De plus, les moins de 25 ans représentent 69 % des inscriptions au service d'enseignement secondaire 1er cycle et 76 % des inscriptions au service d'enseignement secondaire 2e cycle.

Finalement, plus du quart (28 %) des personnes inscrites en formation générale des adultes sont des jeunes de moins de 25 ans inscrits aux services d'enseignement secondaire de 1er et de 2e cycle (données non présentées).

Depuis les années 90, les élèves de moins de 20 ans s'inscrivent surtout en continuité avec le secteur des jeunes, c'est-à-dire qu'ils quittent l'école secondaire et poursuivent leur scolarisation à la formation générale des adultes sans interruption. En 2007-2008, les élèves qui poursuivaient leur scolarisation au secteur des adultes en continuité avec le secteur des jeunes étaient plus de trois fois plus nombreux que ceux qui s'inscrivaient après une interruption des études (tableau 23).

Le tableau 24 montre également qu'en 2008-2009, le taux d'obtention d'un premier diplôme du secondaire au secteur des adultes pour les moins de 20 ans était de 6,1 %. Ce taux indique donc que 6,1 % des jeunes de moins de 20 ans ont obtenu leur premier diplôme du secondaire au secteur des adultes en 2008-2009.

FIGURE 2
RÉPARTITION DES INSCRIPTIONS À TEMPS PLEIN ET À TEMPS PARTIEL À LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES DES COMMISSIONS SCOLAIRES, SELON LE SERVICE D'ENSEIGNEMENT ET L'ÂGE, EN 2006-2007 (TOUTES SOURCES DE FINANCEMENT)



Source : MELS, *Statistiques de l'éducation*, édition 2008, p. 67.

TABLEAU 23
TAUX D'ACCÈS AU SECTEUR DES ADULTES EN FORMATION GÉNÉRALE, AVANT L'ÂGE DE 20 ANS, SANS AVOIR OBTENU DE DIPLÔME DU SECONDAIRE (EN %)

	1984-1985	1994-1995	2004-2005	2007-2008
Ensemble	**3,2**	**17,0**	**18,9**	**20,8**
En continuité avec le secteur des jeunes[1]	1,3	11,7	14,4	16,4
Après interruption des études	2,0	5,3	4,5	4,4

1. En continuité : se disent des élèves inscrits au secteur des jeunes le 30 septembre de l'année précédente.

Source : MELS, *Indicateurs de l'éducation*, édition 2009, tableau 2.5.

TABLEAU 24
TAUX D'OBTENTION D'UN PREMIER DIPLÔME DU SECONDAIRE, 2008-2009

	Formation professionnelle	Formation générale	Total
Ensemble	**13,0 %**	**75,4 %**	**88,3 %**
Jeunes ou moins de 20 ans en FGA	**1,8 %**	**69,7 %**	**71,5 %**
Secteur des jeunes – total des âges	0,7 %	64,7 %	65,4 %
Secteur des adultes – avant 20 ans	1,1 %	5,0 %	6,1 %
Adultes de 20 ans ou plus	**11,1 %**	**5,7 %**	**16,8 %**

Source : MELS, DRSI, avril 2010. Compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

Par ailleurs, la proportion de ceux qui terminent avec un diplôme[62] à la formation générale au secteur des adultes a augmenté considérablement depuis près de 30 ans, passant de 36,3 % en 1980-1981 à 64,5 % en 2006-2007 (moins de 20 ans inscrits au 2e cycle du secondaire) (MELS, *Indicateurs de l'éducation*, édition 2009). On peut donc constater que la fréquentation d'un centre d'éducation des adultes constitue un parcours de formation de plus en plus utilisé par les moins de 20 ans pour cheminer vers l'obtention d'un diplôme du secondaire.

5.1.2 LA POPULATION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES INSCRITE DANS LES CENTRES D'ÉDUCATION DES ADULTES : DES BESOINS TRÈS DIVERSIFIÉS

Les mémoires de certains organismes tracent un portrait de la diversité des caractéristiques de la population de la formation générale des adultes. La forte proportion des 16-24 ans serait constituée principalement de jeunes qui s'inscrivent dans une voie qui leur permet de se qualifier pour le marché du travail. Pour différentes raisons, le secteur des jeunes ne correspondrait plus à leurs besoins et le passage vers un centre d'éducation des adultes leur apparaît comme une solution. Selon les organismes consultés, plusieurs de ces élèves auraient accumulé un retard scolaire en formation générale des jeunes, ce qui explique qu'ils atteindraient leur 16e anniversaire sans avoir obtenu leur diplôme. Il peut s'agir, par exemple, d'un jeune d'origine immigrante dont l'obtention d'un diplôme dans le temps prévu se révèle difficile en raison de l'apprentissage de la langue ; il peut s'agir de jeunes qui éprouvent des difficultés particulières (difficultés d'apprentissage, handicaps, etc.) décelées à l'école secondaire ; il peut également s'agir de jeunes qui vivent des problèmes psychosociaux à différents degrés (toxicomanie ou autre forme de dépendance, violence, problèmes de santé mentale, etc.).

Quant aux adultes plus âgés, leurs caractéristiques seraient également très hétérogènes. Selon un organisme consulté, on constate la présence d'adultes aux profils diversifiés :

- des adultes venus prendre des cours préalables à des études professionnelles, à des études postsecondaires ou à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES) ;
- des adultes en recherche d'emploi ou désireux d'entreprendre une formation qui les mènera à un emploi ;
- des adultes immigrants qui souhaitent faire l'apprentissage du français ;
- des adultes s'inscrivant dans un processus d'alphabétisation ;
- des adultes qui éprouvent des difficultés d'adaptation sur le plan social, physique, intellectuel ou psychique et qui veulent acquérir des compétences de base qui leur permettront d'accroître leur engagement dans la société ;
- des adultes dirigés par Emploi-Québec (EQ), la Société de l'assurance automobile du Québec (SAAQ), les Carrefours Jeunesse-Emploi (CJE), les Centres jeunesse ou autres organismes ;
- des adultes en emploi qui viennent terminer leur formation à temps partiel ou qui reçoivent une formation dans leur milieu de travail.

De plus, les adultes plus âgés peuvent, dans certains cas, éprouver des difficultés d'apprentissage ou être aux prises avec des problèmes psychosociaux.

Ces organismes font donc le constat d'une très grande diversité dans les besoins auxquels doivent répondre les intervenants des centres d'éducation des adultes et de la difficulté à concilier l'ensemble de ces besoins.

62. Tous les diplômes du secondaire sont considérés.

5.2 ÉLARGIR LA FRÉQUENTATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE : UN DÉFI RÉCURRENT

L'accès des moins de 20 ans à la formation professionnelle n'est pas une problématique nouvelle, mais bien une préoccupation qui existe depuis de nombreuses années. D'une certaine manière, c'est davantage les limites des voies de formation au secondaire qui constituent le nœud des difficultés. En effet, tant la Commission des États généraux sur l'éducation[63] (1996b) que les objectifs formulés à l'occasion du Sommet du Québec et de la jeunesse[64] (Secrétariat à la jeunesse, 1999) soulignent l'importance de s'assurer que tous les jeunes possèdent une qualification à leur sortie du secondaire. L'atteinte de cet objectif est souvent associée à la nécessité d'une plus grande diversification des voies de formation au secondaire :

> Certaines personnes décrochent parce que les styles traditionnels de l'apprentissage scolaire leur semblent dénués d'attraits. Des alternatives d'enseignement secondaire attrayantes et constructives peuvent offrir d'autres perspectives à ces élèves et réduire le décrochage. (Field, Kuczera et Pont, 2007, p. 73.)

Aussi, la faible fréquentation de la formation professionnelle par les moins de 20 ans met en lumière le peu de diversification des voies de formation qui s'adressent aux jeunes du secondaire. Depuis plusieurs années, des efforts intenses ont été investis pour faciliter l'accès des moins de 20 ans à la formation professionnelle : en 1992, il y a eu les mesures de diversification des voies de formation professionnelle (alternance, harmonisation, concomitance) ; en 1995, le rapport Pagé (Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique, 1995) suggérait une série de mesures destinées à diversifier les voies d'accès à la formation professionnelle, à assurer des liens avec le secondaire général et à permettre une continuité avec le collégial ; en 1997, il y a eu la publication du plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation (MEQ, 1997b). Des orientations en matière de formation professionnelle et technique avaient alors pour objet une meilleure information destinée aux étudiants et aux parents et un accès facilité vers la formation professionnelle (Beaudet, 2003).

Dernièrement, en 2009, une voie de réussite proposée par le Ministère dans la Stratégie d'action pour la persévérance scolaire (MELS, 2009a) avait pour objectif, entre autres choses, de faciliter et d'encourager l'accès des jeunes à la formation professionnelle. Les diverses actions de ce plan souhaitent contribuer à la réussite éducative des jeunes et s'appliquent à hausser le taux de diplomation ou de qualification à 80 % chez les élèves de moins de 20 ans d'ici à 2020 (MELS, 2009a). Cette cible de diplomation inclut une augmentation de l'accès et de la réussite des jeunes de moins de 20 ans à la formation professionnelle.

Dans le Rapport 2001-2002 sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil constatait également la faible participation des moins de 20 ans à la formation professionnelle et affirmait que le cheminement régulier, dont l'objet est l'obtention d'un DES, demeure dans les faits le cheminement normal de scolarisation ou, du moins, celui qui est le plus courant. Il plaidait alors pour le développement d'une architecture multiforme et intégrée de formation professionnelle pour les jeunes à partir des principes suivants :

- un accès réel à une formation professionnelle valorisante pour les jeunes ;
- l'articulation des filières de formation et l'élimination des impasses ;
- la diversification des filières et des formes de formation pratique ;
- une préoccupation particulière pour les besoins des élèves de 16 à 18 ans (CSE, 2002).

63. « Nous croyons qu'il est essentiel de tout mettre en œuvre pour qu'aucun jeune ne quitte le système scolaire sans y avoir acquis une qualification professionnelle qui lui permette de s'intégrer au marché du travail. » (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a, p. 23.)

64. « Nous proposons donc un objectif : une qualification pour 100 % des jeunes en fonction des choix et du potentiel de chaque jeune. » (Secrétariat à la jeunesse, 1999, p. 37.)

En 2004, le Conseil réitérait l'importance de donner un véritable choix à l'étudiant et insistait sur le rôle de l'orientation professionnelle dans ce processus dans son rapport sur l'état et les besoins de l'éducation (CSE, 2004). Force est de constater que, malgré les efforts faits, l'accès des moins de 20 ans à la formation professionnelle a peu progressé.

La diversification des voies de formation au secondaire et l'augmentation de la fréquentation de la formation professionnelle par les moins de 20 ans sont des problématiques complexes qu'il y aurait lieu d'approfondir. Ces problématiques doivent, par exemple, être confrontées à la question de la diversité de l'offre de formation professionnelle dans l'ensemble du territoire québécois. Dans son rapport précédent sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil a analysé la question de l'offre de formation en région éloignée, particulièrement dans le contexte d'une baisse démographique et de la mobilité de certaines populations, et il affirmait l'importance d'harmoniser l'offre de formation avec le besoin des personnes et les forces de chacune des régions (CSE, 2009a). Pour l'heure, le Conseil observe le fait que ces derniers fréquentent peu la formation professionnelle et que, en corolaire, le cheminement vers le DES constitue, encore aujourd'hui, la principale voie de scolarisation pour les jeunes du secondaire. Le Conseil estime qu'il s'agit là d'une zone de vulnérabilité du système éducatif, dans la mesure où une diversification des voies d'accès à une formation qualifiante au secondaire pourrait constituer une piste porteuse pour atteindre l'objectif de qualifier 100 % des jeunes à la sortie du secondaire.

5.2.1 UNE STAGNATION DE LA FRÉQUENTATION DE LA POPULATION DES MOINS DE 20 ANS À LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Le tableau qui suit montre que l'effectif scolaire à la formation professionnelle au secteur des jeunes a diminué de 37,7 % depuis 1990-1991. La proportion de l'effectif au secteur des jeunes et au secteur des adultes révèle que les élèves qui s'inscrivent à la formation professionnelle au secteur des jeunes représentent moins de 10 % de l'effectif total (8,6 %). On observe également une certaine stagnation de l'évolution de l'effectif de la formation professionnelle au secteur des jeunes depuis la fin des années 90.

TABLEAU 25
EFFECTIF SCOLAIRE À TEMPS PLEIN ET À TEMPS PARTIEL DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (SECTEUR DES JEUNES ET SECTEUR DES ADULTES) DE 1990-1991 À 2006-2007

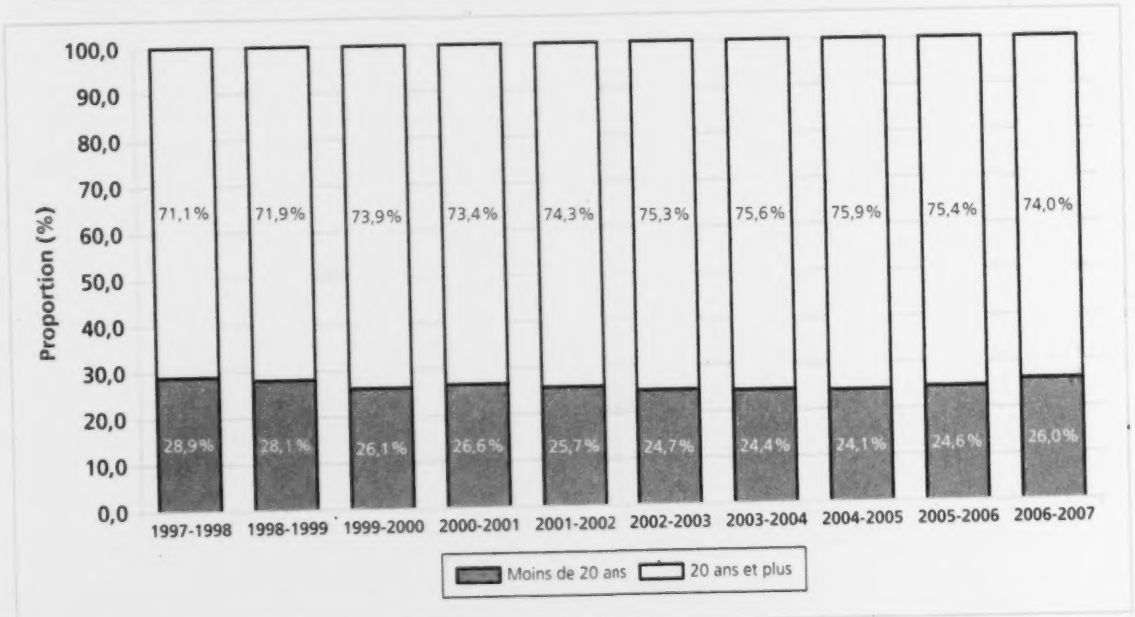
	1990-1991	1994-1995	1998-1999	2002-2003	2006-2007	Variation entre 1990-1991 et 2006-2007
Formation professionnelle[1]						
Secteur des jeunes	14 601	7 954	10 482	7 217	9 103	**- 37,7 %**
Secteur des adultes[2]	90 176	78 064	83 781	93 823	96 683	**7,2 %**

1. Il faut être prudent avec les données concernant la formation professionnelle, puisqu'il s'agit de données annuelles. Ces données sont donc nécessairement plus élevées que si elles avaient été compilées à l'aide de la même méthode que les données concernant les autres ordres d'enseignement (données au 30 septembre). Les données concernant l'effectif de la formation professionnelle sont donc présentées pour donner une idée de la tendance que ce dernier a empruntée lors de la période d'observation.
2. Seules les personnes qui ont suivi des cours permettant d'accumuler des unités en vue de la sanction des études ont été comptées. Actualisation depuis 2001-2002.

Source : MELS, *Statistiques de l'éducation*.

Cette stagnation dans l'évolution de l'effectif s'observe non seulement au secteur des jeunes, mais également pour l'ensemble des moins de 20 ans au secteur des jeunes et au secteur des adultes. La figure 3 montre ainsi que la proportion des moins de 20 ans inscrits à la formation professionnelle varie assez peu depuis 1997-1998. Cette proportion était de 28,9 % en 1997-1998, et elle est actuellement de 26 %.

FIGURE 3
ÉVOLUTION DE LA PROPORTION DE L'EFFECTIF[1] DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES RÉSEAUX D'ENSEIGNEMENT PUBLIC ET PRIVÉ SELON L'ÂGE, DE 1997-1998 À 2006-2007 (TOUTES SOURCES DE FINANCEMENT)



1. L'élève inscrit à plus d'un programme la même année n'est compté qu'une seule fois.

Source : MELS, *Indicateurs de l'éducation*, édition 2008. Données compilées par le Conseil supérieur de l'éducation.

Certaines voies de qualification professionnelle sont également accessibles aux moins de 20 ans par l'entremise de mesures d'Emploi-Québec. Toutefois, la plupart de ces voies de qualification sont accessibles selon certaines conditions seulement, par exemple être prestataire du programme d'aide sociale ou être du programme d'assurance-emploi[65].

Les données disponibles jusqu'à maintenant montrent que ces voies de qualification sont également très peu empruntées par les moins de 20 ans. Par exemple, à Emploi-Québec, les jeunes peuvent avoir accès à une première qualification avec la mesure de Formation de la main-d'œuvre, plus particulièrement dans les volets *Formation professionnelle au secondaire* et *Métiers semi-spécialisés ou peu spécialisés*. On observe qu'une très faible proportion de jeunes emprunte cette voie, soit 4,1 % en 2008-2009 pour la formation professionnelle au secondaire et 4,4 % pour les métiers semi-spécialisés ou peu spécialisés (tableau 26).

65. La liste des programmes et des mesures destinées aux jeunes figurent sur le site Web d'Emploi-Québec : http://emploiquebec.net/programmes-mesures/index.jsp#individus.

TABLEAU 26
ÉVOLUTION DU NOMBRE DE NOUVELLES PARTICIPATIONS À DEUX VOLETS SPÉCIFIQUES DE LA MESURE DE FORMATION DE LA MAIN-D'ŒUVRE D'EMPLOI-QUÉBEC SELON L'ÂGE, DE 2000-2001 À 2008-2009

Années	Formation professionnelle secondaire			Métiers semi-spécialisés ou peu spécialisés		
	Total	Moins de 20 ans	Proportion des moins de 20 ans	Total	Moins de 20 ans	Proportion des moins de 20 ans
2000-2001	**28 229**	807	2,9 %	**2 850**	159	5,6 %
2001-2002	**23 225**	653	2,8 %	**2 380**	131	5,5 %
2002-2003	**24 186**	693	2,9 %	**2 351**	157	6,7 %
2003-2004	**22 259**	719	3,2 %	**2 462**	130	5,3 %
2004-2005	**21 601**	666	3,1 %	**1 893**	80	4,2 %
2005-2006	**22 569**	779	3,5 %	**1 919**	87	4,5 %
2006-2007	**21 426**	746	3,5 %	**1 775**	99	5,6 %
2007-2008	**21 314**	750	3,5 %	**1 705**	58	3,4 %
2008-2009	**24 464**	1 004	4,1 %	**1 824**	81	4,4 %

Source : MESS, Direction générale adjointe de la recherche, de l'évaluation et de la statistique.

Une autre voie de première qualification s'offre par exemple aux jeunes par l'entremise d'Emploi-Québec ; il s'agit du Programme d'apprentissage en milieu de travail (PAMT). Tout comme avec les volets de la mesure précédente, cette voie est peu utilisée par les jeunes. Le nombre de personnes de moins de 20 ans a doublé depuis 2000-2001 (de 100 à 210 personnes), mais leur proportion par rapport à l'ensemble des personnes inscrites a varié beaucoup, passant de 11,2 % en 2000-2001 à 8,5 % en 2008-2009 (tableau 27).

TABLEAU 27
ÉVOLUTION DU NOMBRE DE NOUVELLES PARTICIPATIONS AU PROGRAMME D'APPRENTISSAGE EN MILIEU DE TRAVAIL D'EMPLOI-QUÉBEC, SELON L'ÂGE, DE 2000-2001 À 2008-2009

Années	Total	Moins de 20 ans	Proportion des moins de 20 ans
2000-2001	**889**	100	11,2 %
2001-2002	**1 715**	130	7,6 %
2002-2003	**1 719**	154	9,0 %
2003-2004	**2 023**	174	8,6 %
2004-2005	**5 030**	192	3,8 %
2005-2006	**4 559**	198	4,3 %
2006-2007	**3 015**	225	7,5 %
2007-2008	**2 852**	241	8,5 %
2008-2009	**2 475**	210	8,5 %

Source : MESS, Direction générale adjointe de la recherche, de l'évaluation et de la statistique.

Différentes hypothèses ont déjà été formulées pour tenter d'expliquer cette faible fréquentation de la formation professionnelle par les moins de 20 ans. Elles ont trait, par exemple :

- à l'existence de mythes et de préjugés persistants liés à la formation professionnelle ;
- à la valorisation de la formation générale comme voie d'accès à l'enseignement postsecondaire ;
- à la difficulté de faire un choix professionnel avant 20 ans et à envisager la formation professionnelle comme une voie porteuse ;
- au fait que les programmes de formation professionnelle nécessitent une formation de base solide ;
- à l'existence de règles de financement des centres de formation professionnelle qui favorisent une certaine sélection de la population scolaire (notamment un financement lié à la sanction des modules de formation) ;

- au fait que le secteur de la formation professionnelle est peu outillé pour répondre aux besoins des jeunes dont l'identité personnelle et professionnelle est en construction et qui nécessitent un accompagnement (CSE, 2004).

Ces hypothèses, maintes fois mentionnées, témoignent de l'existence de résistances de nature culturelle et d'une méconnaissance de ce secteur par le grand public, mais aussi de l'importance accordée à la qualité et à la crédibilité de la formation professionnelle, qui se traduit notamment par un arrimage plus important avec les besoins de l'emploi et par des exigences d'admission plus élevées.

5.2.2 UNE MISSION ÉDUCATIVE MOINS SOLIDEMENT ASSUMÉE PAR LE SECTEUR DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Le Conseil est conscient que la faible participation des jeunes à la formation professionnelle est une question complexe : les nombreuses interventions des vingt dernières années en témoignent. Il constate toutefois que le secteur de la formation professionnelle remplit sa mission de formation à l'emploi avec succès, mais qu'une mission proprement éducative, c'est-à-dire celle qui permet de soutenir le développement personnel, social et professionnel d'un jeune de moins de 20 ans, n'est pas pleinement assumée. C'était d'ailleurs la position du Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport 2003-2004 sur l'état et les besoins de l'éducation :

> [...] le secondaire professionnel paraît peu outillé pour les accueillir et les accompagner dans leur développement. De fait, l'intégration des adultes et des jeunes dans les mêmes classes a poussé le secteur de la formation professionnelle à s'adapter aux besoins éducatifs des étudiants adultes, à tel point que ce secteur convient maintenant à des étudiants plus âgés, plus autonomes et sûrs de leur choix professionnel. L'organisation de l'enseignement et la pédagogie ne répondent pas aux besoins des jeunes étudiants en voie de maturation personnelle et professionnelle, avec tout ce que cela demande en matière d'accueil, d'accompagnement, d'encadrement pédagogique ou de services pour offrir la formation manquante (CSE, 2004, p. 58).

Cette mission éducative serait d'autant plus importante, puisque l'on sait que les jeunes diplômés en formation professionnelle ont très souvent suivi un parcours atypique. En effet, une étude qui a considéré le cheminement scolaire antérieur des diplômés qui ont obtenu un DEP démontre qu'en 2003-2004 le quart des diplômés de 19 ans et moins ont étudié en continuité et en linéarité en passant du secteur des jeunes au secteur professionnel. Plusieurs ont connu un parcours scolaire non linéaire, mais en continuité en passant par l'éducation des adultes (61,5 %) ou par l'enseignement postsecondaire (9 %). De plus, près de 5 % des jeunes de cette catégorie d'âge ont interrompu leurs études, avec ou sans DES, avant de s'inscrire et d'obtenir leur DEP (MELS, 2007e). Parce que ces parcours atypiques peuvent indiquer une difficulté d'orientation professionnelle ou une difficulté scolaire, un accompagnement plus soutenu paraît nécessaire.

5.2.3 LA QUALITÉ DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU SECONDAIRE : DES ACQUIS À PRÉSERVER

Depuis les années 80, le nombre de jeunes inscrits à la formation professionnelle a fortement diminué, et certains estiment même que « le système d'enseignement professionnel est en crise » (Beaudet, 2003, p. 3). Depuis plusieurs années, des efforts considérables ont été investis pour revaloriser la formation professionnelle. Le sens des différentes réformes était résolument celui d'un travail de fond sur la crédibilité et la valorisation de la formation professionnelle, en insistant principalement sur le caractère exigeant et complexe de la formation professionnelle et des métiers auxquels elle donne accès. Aujourd'hui, d'une façon générale, on estime que la formation professionnelle a acquis une crédibilité importante :

> [...] le système de formation professionnelle a su relever le défi de la qualité, [il] bénéficie désormais d'une image de marque auprès de ceux qui la connaissent et [il] dégage un sentiment de fierté de plus en plus réel auprès de ceux et celles qui y œuvrent (Beaudet, 2003, p. 63).

La qualité de la formation professionnelle est également reconnue par les employeurs. Dans l'enquête Relance menée auprès des employeurs, réalisée par le MELS, la plupart des employeurs estiment, en effet, que les diplômés de la formation professionnelle ont un niveau élevé ou moyen de compétence, et peu d'entre eux estiment que les diplômés ont un niveau de compétence bas (tableau 28).

TABLEAU 28
APPRÉCIATION DU NIVEAU DE COMPÉTENCE DES RECRUES DIPLÔMÉES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (EN % D'EMPLOYEURS[1])

Niveau de compétence[2]	Formation professionnelle			
	1994-1995	1997	2000	2006-2007
Niveau élevé	37,1	40,9	39,0	38,1
Niveau moyen	52,5	50,3	50,6	51,2
Niveau bas	9,5	7,8	9,7	9,7
Indéterminé (« ne sait pas »)	0,9	0,9	0,7	1,0
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0

1. Le nombre d'employeurs figure dans le tableau A5 à l'annexe A.
2. Ces données tiennent uniquement compte des employeurs qui ont fourni une réponse à la question posée.

Source : MELS, *Indicateurs de l'éducation*, édition 2008, fiche 6.5.

Le taux de satisfaction des employeurs à l'égard du rendement des diplômés de la formation professionnelle après douze mois à leur emploi est également élevé. Le tableau 29 montre que ces derniers semblent très majoritairement satisfaits ou très satisfaits. L'évolution dans le temps montre également une augmentation globale du taux de satisfaction.

TABLEAU 29
TAUX DE SATISFACTION QUANT AU RENDEMENT, APRÈS DOUZE MOIS, DES RECRUES DIPLÔMÉES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU SECONDAIRE (EN % D'EMPLOYEURS)

Niveau de satisfaction quant au rendement[1]	Formation professionnelle			
	1994-1995[2]	1997[3]	2000[3]	2006-2007
Très satisfaisant	42,0	44,0	36,9	32,7
Plutôt satisfaisant	50,4	47,6	54,3	60,0
Plutôt insatisfaisant	5,6	4,4	6,3	5,1
Très insatisfaisant	0,0	1,6	0,9	0,4
Indéterminé (« ne sait pas »)	2,0	2,4	1,6	1,8
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0

1. Ces données tiennent uniquement compte des employeurs qui ont fourni une réponse à la question posée.
2. Source : MEQ, 1996.
3. Source : MEQ, 2001. Le graphique 26 présente les données comparées de 1997 et de 2000.

Source : MELS, *Indicateurs de l'éducation*, édition 2008, graphique 6.5.

Le Conseil est donc conscient des craintes de certains intervenants à l'égard d'une diversification des exigences d'accès à la formation professionnelle. Certains organismes soulèvent des appréhensions légitimes et s'inquiètent d'un éventuel retour à la situation des années 70 et 80, où la formation professionnelle était globalement considérée, ni plus ni moins, comme une voie d'évitement. Dans cette perspective, le Conseil estime qu'il y a lieu d'agir avec circonspection en vue de concilier les exigences liées à l'accès nécessaire des jeunes de moins de 20 ans à la formation professionnelle et l'importance de préserver les acquis.

5.3 RENFORCER L'ACCÈS À L'ÉDUCATION DES ADULTES ET À LA FORMATION CONTINUE

L'apprentissage tout au long de la vie est un enjeu incontournable des sociétés modernes. L'État québécois lui-même, par la mise en œuvre de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (MEQ, 2002b), témoigne de l'importance de cet enjeu. La politique reconnaît qu'une véritable culture de formation continue doit se développer au Québec, soulignant le chemin à parcourir en ce sens. Dans le champ très large de l'éducation des adultes et de la formation continue, le Conseil dégage sept zones de vulnérabilité plus spécifiques et met ainsi en lumière des problématiques qui doivent faire l'objet d'une attention particulière en vue de renforcer la participation des adultes à la formation tout au long de la vie.

5.3.1 L'ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE[66] DES ADULTES QUÉBÉCOIS : DES ACQUIS FRAGILES

Pour plusieurs organismes, la formation de base est essentielle à la personne, à la fois du point de vue de son développement personnel, de celui de son insertion au marché du travail et de l'exercice de sa citoyenneté. Selon les auteurs de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes :

> [S]i l'on considère l'absence de diplôme d'études secondaires et l'insuffisance de compétences en littératie comme critères pour définir certains groupes pouvant avoir besoin d'une formation de base générale, on estime que dans le domaine de la compréhension de textes suivis, par exemple, 24 % de la population de 16 à 65 ans pourrait voir sa participation à la vie économique et sociale limitée en raison d'une faible scolarisation et/ou de faibles compétences, soit 1,2 million de personnes (ISQ, 2006, p. 78).

Ainsi, des lacunes en formation de base conduisent souvent à l'exclusion sociale. De ce point de vue, il y a lieu d'accorder une importance particulière aux adultes « absents », c'est-à-dire à ceux qui pourraient bénéficier d'une formation, mais qui ne s'inscrivent pas dans une démarche de formation, quelle qu'elle soit.

L'enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) montre que les compétences de la population québécoise ont progressé dans certains domaines, mais que globalement ces acquis sont fragiles. Une analyse de l'Institut de la statistique du Québec montre également qu'un peu moins de la moitié des adultes québécois atteignent ou dépassent le niveau 3 en compréhension de texte suivi, alors que ce niveau est considéré comme le niveau minimal qui permet de comprendre et d'utiliser l'information contenue dans des textes et qu'il s'agit, en fait, du niveau souhaité pour fonctionner dans la société actuelle. Des progrès sont cependant observés au regard de la compétence des adultes québécois en compréhension de textes suivis et schématiques entre 1994 et 2003, mais des efforts sont encore à faire pour atteindre la moyenne canadienne (Bernèche et Perron, 2005).

5.3.2 DES DISPOSITIONS PERSONNELLES QUI ÉLOIGNENT L'ADULTE DES ACTIVITÉS DE FORMATION

Les adultes en formation ont occasionnellement un vécu scolaire qui, dans certains cas, ne les place pas dans les meilleures dispositions au regard de l'apprentissage. Ces dispositions parfois défavorables mettent en lumière le défi important de joindre les adultes qui pourraient bénéficier notamment d'une formation de base. Les organismes consultés mentionnent un certain nombre de ces éléments, qui ne sont d'ailleurs pas vécus exclusivement par les adultes dont la formation de base est déficiente, par exemple :

66. Le terme *littératie* fait aujourd'hui référence à l'« aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (Legendre, 2005, p. 841). La littératie fait référence à la capacité d'écrire, mais aussi de calculer, de résoudre des problèmes et d'utiliser les technologies de l'information et des communications.

- la crainte d'être mal perçu lorsqu'on souhaite se donner une formation de base ;
- la méconnaissance des bénéfices de la formation de base et la difficulté de se donner un projet de formation ;
- le manque d'information (certains adultes ignorent l'existence des services) ;
- les antécédents scolaires qui sont douloureux ;
- la dévalorisation des avenues de formation autre que le DES ;
- les difficultés d'apprentissage, les retards scolaires et les problèmes psychosociaux ;
- la toxicomanie, la délinquance, la pauvreté, l'isolement, la démotivation, etc. ;
- les changements dans le vocabulaire utilisé ce qui crée de l'insécurité chez les adultes et qui décourage la participation à l'éducation.

Dans la perspective d'un système d'éducation plus inclusif, le défi consiste à susciter l'expression d'un besoin de formation et à attirer ces adultes vers un dispositif de formation. Dans un avis antérieur, le Conseil soulignait d'ailleurs l'importance de ce défi, dans une perspective plus large d'accès à la formation formelle ou non formelle :

> L'accès du plus grand nombre à l'éducation et à la formation continue constitue de la sorte un défi de société. Encore faut-il que tous puissent exprimer une demande de formation, en ressentir le besoin, y voir un sens et en escompter des bénéfices sur plusieurs plans, notamment dans leur vie professionnelle. (CSE, 2006a, p. 15.)

5.3.3 L'ACCÈS À LA FORMATION DE BASE EN MILIEU DE TRAVAIL : DES BESOINS NON COMBLÉS

Dès 2002, la Politique gouvernementale d'éducation continue et de formation continue retenait comme première orientation d'assurer une formation de base aux adultes du Québec. La politique reconnaissait que la situation était inquiétante, car le recensement de 1996 indiquait que près de un million et demi de personnes de 15 à 64 ans ne possédaient pas de diplôme au Québec. En parallèle, la politique rappelle que le Québec possède une économie fortement axée sur le savoir et sur l'utilisation de l'information. Nécessairement, les personnes qui ne disposent pas de formation de base vivent de l'exclusion et se heurtent à des difficultés majeures comme la difficulté à se trouver et à conserver un emploi ou des limites à leur participation citoyenne. Par ailleurs, la politique spécifie qu'il faut miser sur les activités de formation continue parrainées par les employeurs pour favoriser le développement d'une véritable culture de formation continue, reconnaissant l'entreprise comme lieu de formation essentiel.

Pour relever le défi de la formation de base, la Politique d'éducation des adultes et de formation continue misait donc, entre autres, sur la participation des entreprises. Avec la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre, le Québec comptait améliorer la qualification de sa main-d'œuvre, dont la formation de base. Cependant, le bilan d'application de cette loi effectué en 2005 laissait entendre que la formation structurée sur les compétences de base et la francisation ne représentait qu'un petit pourcentage des activités de formation subventionnées par le Fonds national de formation de la main-d'œuvre[67] et offertes par les entreprises assujetties à la loi :

> Les données d'enquête du Ministère relativement à la formation structurée sur des compétences de base, de même que les informations de gestion du Fonds national de formation de la main-d'œuvre, sont préoccupantes. En effet, ces données d'enquête précisent qu'il s'agit du type de formation mentionné par la plus faible proportion d'employeurs répondants. En outre, les trois types d'activités les moins fréquemment subventionnés par le Programme de subvention pour la formation de la main-d'œuvre en emploi sont l'alphabétisation (0,8 %), la francisation (1 %) et la formation de base (2,5 %), bien qu'il s'agisse d'activités considérées comme prioritaires. (Emploi-Québec, 2005, p. 51 et 90.)

67. Les employeurs qui ne respectent pas l'obligation d'investir au moins 1 % de leur masse salariale en formation doivent verser la différence au Fonds national de formation de la main-d'œuvre. C'est la Commission des partenaires du marché du travail qui a la tâche de gérer l'affectation des ressources du fonds.

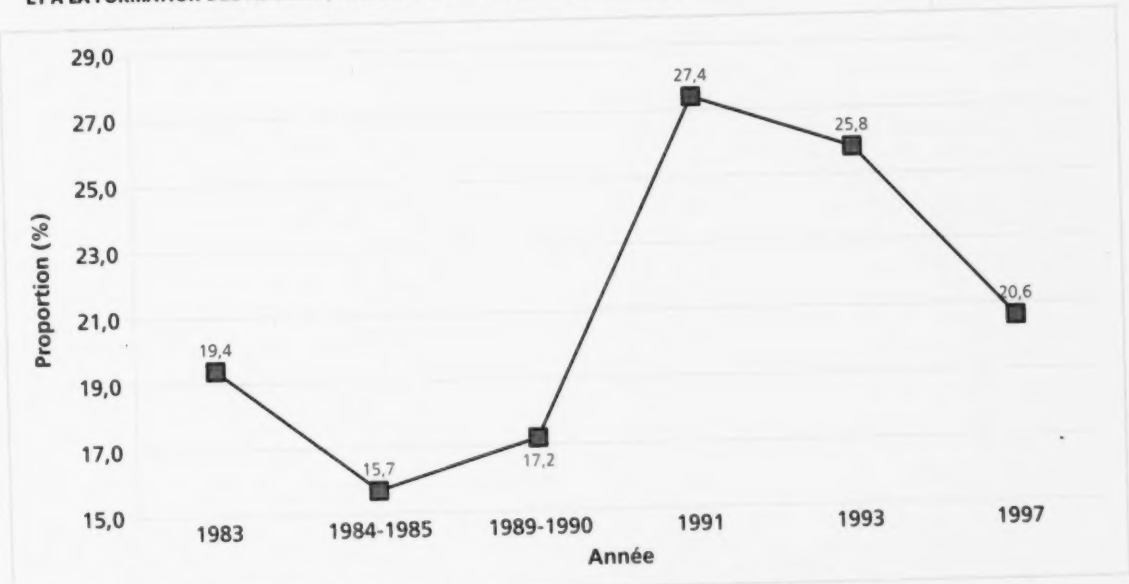
Des données plus récentes, présentées par la Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (Bulletin saviez-vous que ?, 2009), indiquent que des projets intéressants voient le jour. Dans une édition spéciale de son bulletin d'information qui portait sur la formation de base en entreprise, on y apprend qu'entre 2007 et 2009 une centaine d'entreprises ont bénéficié d'une subvention provenant du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre[68] pour financer leurs activités en formation de base. Si plusieurs projets novateurs sont présentés dans ce bulletin, on peut raisonnablement avancer que des besoins de formation demeurent non comblés. Une centaine de projets, menés sur deux ans, ne peuvent répondre à la totalité des besoins des adultes sans compétences de base.

Ce portrait, bien qu'imparfait, démontre que beaucoup d'adultes sont toujours privés de formation de base. Si des entreprises emboîtent le pas pour permettre à leurs employés de développer leurs compétences de base, elles pourraient être plus nombreuses.

5.3.4 LA PARTICIPATION DES ADULTES À LA FORMATION : UN DÉVELOPPEMENT À PROMOUVOIR

Le portrait de l'évolution du système d'éducation présenté dans la première partie montrait que la participation des adultes à la formation continue avait connu une diminution importante à partir de 1991 (graphique 11).

GRAPHIQUE 11
POURCENTAGE DE LA POPULATION ADULTE[1] DU QUÉBEC PARTICIPANT À L'ÉDUCATION ET À LA FORMATION DES ADULTES, 1983, 1984-1985, 1989-1990, 1991, 1993 ET 1997[2]



1. La population adulte est âgée de 17 ans et plus, excluant les personnes âgées de 17 à 19 ans inscrites à temps plein à un programme d'études primaires ou secondaires non appuyé par l'employeur et celles âgées de 17 à 24 ans inscrites à temps plein à un programme d'études postsecondaires non appuyé par l'employeur.
2. Les données d'avant 1991 ne sont pas totalement comparables à celles de 1991, 1993 et 1997.

Source : Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001, p. 91.

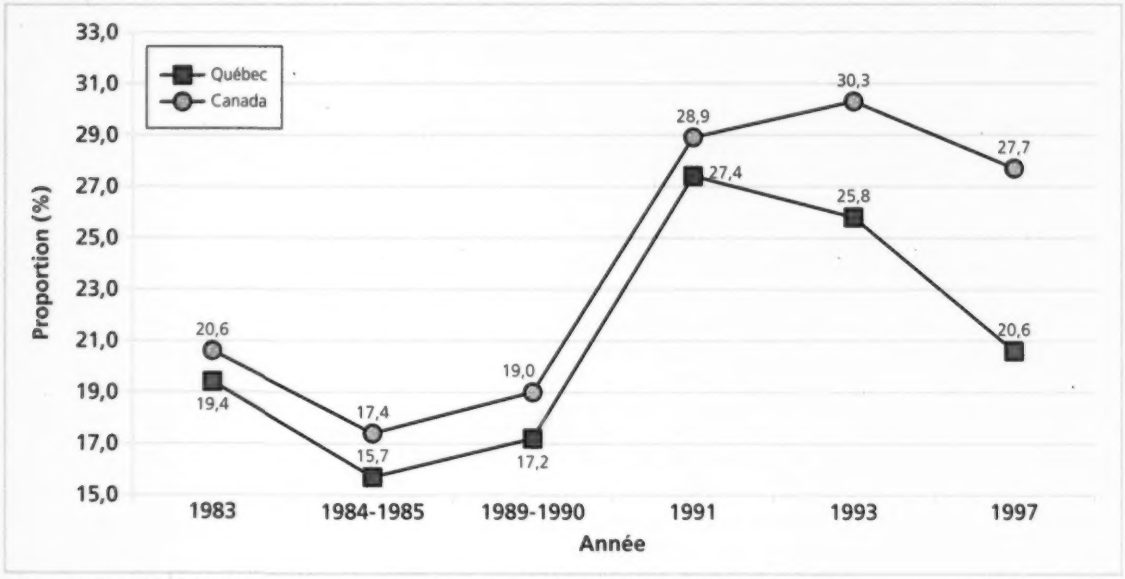
Des données plus récentes seraient nécessaires pour déterminer si la tendance à la baisse s'est maintenue dans les années 2000 ou si les développements récents dans le secteur de l'éducation des adultes et de la formation continue, notamment la mise en œuvre de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de la formation continue, ont

68. Autrefois appelé le Fonds national de formation de la main-d'œuvre.

permis une progression à cet égard. Une augmentation de la fréquentation des adultes à la formation continue constitue un enjeu de taille pour toutes les sociétés modernes. Or le Québec est en retard par rapport au Canada, du moins jusqu'en 1997, et il semble que cet écart ait tendance à se creuser (graphique 12).

GRAPHIQUE 12

POURCENTAGE DE LA POPULATION ADULTE[1] PARTICIPANT À L'ÉDUCATION ET À LA FORMATION DES ADULTES, 1983, 1984-1985, 1989-1990, 1991, 1993 ET 1997[2], QUÉBEC ET CANADA



1. La population adulte est âgée de 17 ans et plus excluant les personnes âgées de 17 à 19 ans inscrites à temps plein à un programme d'études primaires ou secondaires non appuyé par l'employeur et celles âgées de 17 à 24 ans inscrites à temps plein à un programme d'études postsecondaires non appuyé par l'employeur.
2. Les données d'avant 1991 ne sont pas totalement comparables à celles de 1991, 1993 et 1997.

Source : Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001, p. 91.

5.3.5 L'ACCÈS À LA FORMATION CONTINUE LIÉE À L'EMPLOI : UN ACCÈS INÉGALEMENT RÉPARTI AU SEIN DE LA POPULATION ADULTE

Le portrait de l'évolution du système d'éducation présenté dans la première partie du rapport montrait que la participation des adultes à la formation continue liée à l'emploi était en progression depuis la fin des années 90. Toutefois, il s'agit d'un constat global. De fait, dans un avis de 2006, le Conseil dégageait d'une analyse de la situation québécoise un certain nombre de facteurs qui déterminent la participation des adultes à la formation continue. L'analyse de la situation permettait de mettre en lumière le fait que l'accès à la formation continue est inégalement réparti dans la société québécoise. De fait, la situation de certains adultes est plus favorable à une participation à la formation continue. En résumé, le Conseil soulignait que :

- le niveau de scolarité des adultes est un facteur important. Ainsi, plus l'adulte est scolarisé, plus il participe à la formation continue ;
- l'âge est également déterminant. Plus l'adulte vieillit, moins il participe à la formation continue. Après 55 ans, on observe une chute rapide de la participation de l'adulte ;
- le statut de l'adulte sur le marché du travail est également important. On observe ainsi que, dans l'ordre, l'adulte en emploi participe davantage à la formation continue, suivi de l'adulte au chômage, puis de l'adulte inactif ;
- la fonction occupée et la taille de l'entreprise sont des facteurs à considérer : la direction et les professionnels de même que les adultes employés dans de grandes entreprises participent davantage à la formation continue (CSE, 2006a).

La plupart de ces déterminants sont rapportés dans les mémoires de certains organismes, qui partagent en grande partie cette lecture de la situation. Un organisme présente une analyse plus fine de la participation des adultes à la formation continue et dégage les mêmes constats, mais identifie deux groupes d'adultes dont la participation à la formation continue est la plus faible, qualifiés de particulièrement vulnérables, soit :

- les personnes faiblement scolarisées (qui sont sans diplôme d'études secondaires ou qui ne possèdent que ce diplôme), peu alphabétisées ou se situant au niveau le plus faible de l'échelle de la littératie, soit le niveau 1 ;
- les travailleurs du secteur primaire ou du secteur des services personnels et des services aux entreprises, dans de petites entreprises de moins de vingt salariés ou dans des fonctions de cols bleus. En outre, on souligne qu'il faut tenir compte du fait que les personnes en chômage participent moins que les personnes occupant un emploi.

D'une certaine manière, il semble que plus la situation de la personne est fragile du point de vue de la scolarisation et de la situation en emploi, moins elle a de probabilité de bénéficier de la formation continue pour améliorer sa situation.

5.3.6 UNE OFFRE DE FORMATION À TEMPS PARTIEL À BONIFIER, EN PARTICULIER AU COLLÉGIAL

La demande de formation continue serait, selon certains organismes consultés, de plus en plus diversifiée et difficile à concilier avec les modes d'organisation de la formation (financement, règles d'organisation des groupes, horaires, lieux, etc.). Cette demande nécessiterait ainsi un remaniement de l'offre de services. On reconnaît, par exemple, que les 16-24 ans utilisent des parcours de formation qui rendent leur accompagnement plus difficile et que l'accès à la formation à temps partiel est beaucoup plus restreint que celle de la formation à temps plein. Certains organismes soulignent que l'offre de formation continue à temps partiel serait insuffisante par rapport à la demande. C'est aussi l'avis de certains chercheurs, qui considèrent que cette demande concernerait un grand nombre de personnes, dont les profils et les besoins varient, notamment :

- la population qualifiée en emploi qui ne peut participer qu'à temps partiel en raison d'une difficulté à concilier famille-travail-études ;
- la population immigrante qualifiée dont les besoins recouvrent des activités de mise à niveau à la suite d'une reconnaissance des acquis et des compétences, une meilleure maîtrise de la langue ainsi que la connaissance des lois et des us et coutumes de la vie sociale et culturelle ;
- les diplômés de la formation technique et leur développement professionnel continu, à qui les collèges offrent peu de services ;
- la population plus âgée dont la demande ira en croissant à cause des transformations sur le marché du travail (Bélanger, Carignan et Robitaille, 2007).

Selon Paul Bélanger, l'accès limité à la formation au collégial pour ceux et celles qui désirent étudier à temps partiel constitue un enjeu majeur. C'est à ce niveau de compétence et de savoirs que la demande de formation des adultes serait la plus importante :

> La transformation technologique dans l'industrie, la complexification du travail dans le secteur des services, tout comme les attentes suscitées par l'élévation du niveau général de qualification de la population active, tendent à déplacer à ce palier postsecondaire la demande éducative des publics adultes et des entreprises. (Bélanger, 2007.)

La formation continue au collégial renferme un potentiel considérable du point de vue de l'offre de formation continue, en particulier en ce qui a trait à la formation à temps partiel. Une analyse approfondie de la situation a d'ailleurs été réalisée par Bélanger, Carignan et Robitaille. Dans leur rapport de recherche sur le développement de la formation continue dans les cégeps, ces derniers constatent que le secteur de la formation continue au collégial n'est pas suffisamment développé :

> [L]a formation continue collégiale est véritablement le chaînon manquant de la formation des adultes au Québec. Elle y représente moins de 2 % de l'ensemble de la participation à la formation organisée. Alors que les commissions scolaires rejoignent un quart de millions d'adultes par année, les universités, plus de 100 000, les entreprises, plus de 800 000 et les autres agents éducatifs à but lucratif ou non lucratif, quelque 450 000, la formation continue collégiale, elle, occupe une place marginale sur la scène québécoise de l'éducation et de la formation des adultes. (Bélanger, Carignan et Robitaille, 2007, p.28).

De fait, l'effectif de la formation continue au collégial a fortement diminué depuis la fin des années 90, passant de 54 252 à 27 788 étudiants (tableau 30).

TABLEAU 30
EFFECTIF SCOLAIRE AU COLLÉGIAL À TEMPS PLEIN ET À TEMPS PARTIEL, SELON LE SERVICE D'ENSEIGNEMENT, DE 1998-1999 À 2007-2008[1]

	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008[P]
Total	**228 737**	**219 231**	**213 444**	**206 402**	**200 814**	**195 850**	**193 523**	**189 350**	**191 410**	**197 158**
Enseignement ordinaire	174 485	171 674	166 990	164 760	163 108	161 005	159 991	159 360	162 300	169 370
Formation continue	54 252	47 557	46 454	41 642	37 845	34 845	33 532	29 990	29 110	27 788

P: Données provisoires.

1. Trimestre d'automne. Les données de l'éducation des adultes excluent toute formation pour laquelle des unités ne sont pas attribuées.

Source: MELS, *Indicateurs de l'éducation*, édition 2009.

Cette situation s'expliquerait notamment par le fait que le réseau collégial n'est pas en mesure de répondre aux demandes de formation continue de la population en emploi qui désire étudier à temps partiel, notamment en raison des modalités de financement prévues pour ce type de formation. En effet, la formation continue au collégial est financée à l'intérieur d'une enveloppe budgétaire fermée. À cet égard, le Conseil en 2006, recommandait un financement à partir d'une enveloppe ouverte:

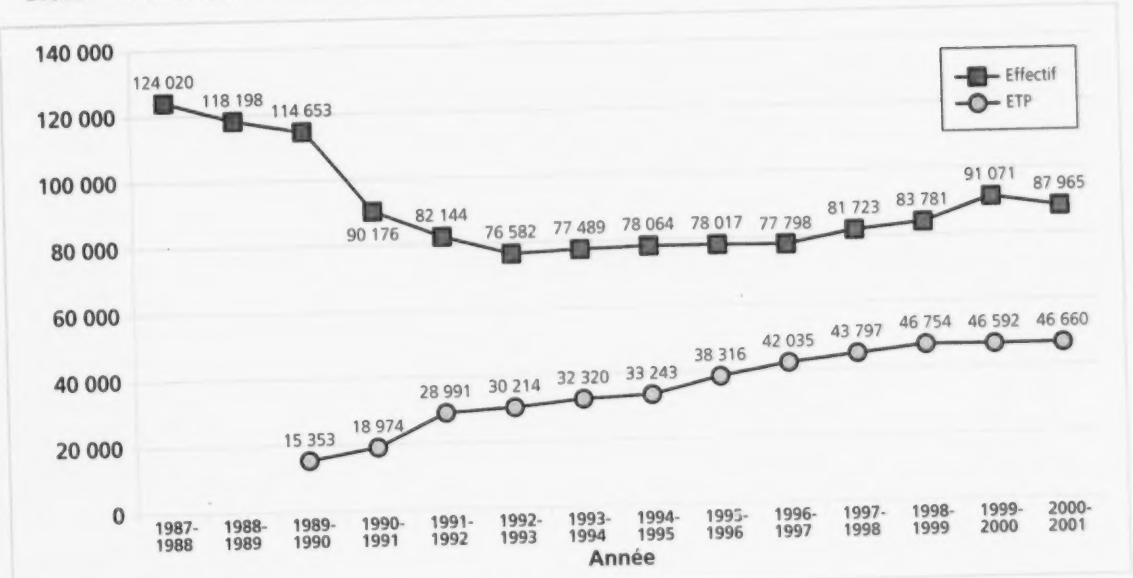
> Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport de consentir des enveloppes budgétaires ouvertes pour la formation générale au secondaire et la formation continue, à temps plein et à temps partiel, au collégial à des fins de qualification. Le Conseil recommande aussi d'assurer l'accessibilité de la formation professionnelle à temps partiel au secondaire. (CSE, 2006a, p. 53.)

L'accès à la formation professionnelle à temps partiel aurait également chuté de façon importante ces vingt dernières années. C'est d'ailleurs la conclusion à laquelle arrive le Comité d'experts sur le financement de la formation continue dans son rapport sur le financement de la formation continue. Ce comité déplorait, en effet, l'absence d'offre de formation à temps partiel, notamment en formation professionnelle. Il constatait que l'effectif (adulte) à la formation professionnelle avait diminué depuis vingt ans, mais que l'effectif calculé en équivalent temps plein (ETP) avait fortement augmenté. En d'autres termes, moins d'adultes fréquenteraient la formation professionnelle, mais ils le feraient de manière plus assidue (graphique 13).

Au surplus, ce comité signalait les différences dans les modalités de financement, qui dans certains cas n'étaient pas de nature à favoriser le développement d'une offre de formation à temps partiel:

> La formation de base fait l'objet d'une enveloppe budgétaire fermée pour la formation générale et d'une enveloppe budgétaire ouverte pour la formation professionnelle. Quant à la formation postsecondaire, elle fait l'objet d'une enveloppe fermée à l'enseignement collégial et d'une enveloppe ouverte à l'enseignement universitaire. Les modes d'allocation sont également très différents; l'allocation s'appuie tantôt sur l'effectif inscrit (formation générale au secondaire), tantôt sur l'effectif sanctionné (formation professionnelle au secondaire), tantôt sur le nombre de périodes/étudiants par semaine (formation collégiale) et tantôt sur l'effectif pondéré (formation universitaire). (Comité d'experts sur le financement de la formation continue, 2004, p. 33-34.)

GRAPHIQUE 13[69]
ÉVOLUTION DE L'EFFECTIF ADULTE EN FORMATION PROFESSIONNELLE DE 1987 À 2001



Sources : Comité d'experts sur le financement de la formation continue, 2004, p. 27.

Devant cette situation, le Comité d'experts recommandait au gouvernement : « D'assurer une offre de formation à temps partiel en formation professionnelle et [de] l'élargir en formation technique et préuniversitaire. » (2004, p. 100.) Cette recommandation s'appuyait sur le fait que le manque de temps était le principal obstacle à surmonter par les adultes désireux de participer à des activités de formation continue. L'offre de formation à temps partiel est donc nécessaire pour répondre aux besoins des adultes en emploi, et pour les adultes qui sont passés par un processus de reconnaissance des acquis et des compétences qui ont besoin de terminer leur formation.

Au printemps 2008, le Plan d'action éducation, emploi et productivité (MELS, 2008g) annonçait à cet égard une bonification du financement de la formation professionnelle et technique offerte à temps partiel par les commissions scolaires et les cégeps pour faciliter le rehaussement des qualifications ainsi que l'insertion et la progression en emploi des adultes, en particulier des personnes immigrantes. Une enveloppe budgétaire de 12,5 millions de dollars sera investie sur une période de cinq ans à raison de 2,5 millions de dollars par année pour la formation technique offerte à temps partiel, dont 2,35 millions de dollars dans les cégeps. Les personnes touchées par cette mesure possèdent une expérience professionnelle, mais ont besoin d'une formation pour intégrer le marché du travail ou améliorer leur situation professionnelle. Elles ne visent pas la diplomation et elles sont inscrites à temps partiel[70]. On reconnaît donc de plus en plus l'importance de la formation à temps partiel.

Le développement de la reconnaissance des acquis et des compétences au secondaire, au collégial et à l'université favorisera d'ailleurs une augmentation importante des besoins de formation à temps partiel. Le MELS soutient actuellement les établissements dans le développement de la reconnaissance des acquis. Le tableau 31 montre également que le nombre d'usagers et de commissions scolaires ou de cégeps qui offrent ce service est en augmentation depuis 2002-2003.

69. Voir le tableau A6 à l'annexe A.

70. D'après l'annexe C016-v02 du régime budgétaire et financier des cégeps pour 2008-2009, accessible à l'adresse suivante : http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/reg-pub-index.asp.

TABLEAU 31
SERVICE ASSURÉ ET POPULATION TOUCHÉE EN RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET DES COMPÉTENCES (ENSEMBLE DU QUÉBEC, DE 2002-2003 À 2006-2007)

Année	Formation professionnelle		Formation technique	
	Nombre de clients	Nombre de commissions scolaires	Nombre de clients	Nombre de cégeps
2002-2003	1 004	33	1 616	29
2003-2004	1 301	37	1 702	38
2004-2005	1 503	38	1 664	36
2005-2006	1 415	42	1 838	41
2006-2007	1 813	48	1 843	40

Source : MELS, 2008f, p. 10.

De fait, le processus de reconnaissance des acquis et des compétences permet de mettre à jour les acquis d'un individu et, en corollaire, la formation manquante qui lui permettra d'obtenir un diplôme ou une qualification. Les besoins de formation manquante seront aussi diversifiés que le sont les profils des personnes et leurs expériences antérieures. Le défi consistera alors, pour les établissements, à élaborer une offre de formation qui permette à la personne d'avoir accès à la formation manquante, c'est-à-dire dans un délai et selon des modalités qui rendent cet exercice fructueux.

5.3.7 LES OBSTACLES DE NATURE FINANCIÈRE : UN ENJEU INCONTOURNABLE POUR FAVORISER LA PARTICIPATION DES ADULTES À LA FORMATION

L'accessibilité financière fait également partie des enjeux majeurs au regard de la participation des adultes à la formation. Aussi, dans son avis de 2006, le Conseil recommandait au CCAFE de produire « un avis sur l'accessibilité à l'apprentissage tout au long de la vie, en privilégiant un premier objet d'analyse, soit le soutien financier à apporter aux personnes qui sont déjà arrivées à l'âge adulte et qui entreprennent une démarche de formation qualifiante » (CSE, 2006a, p. 55).

Le CCAFE prépare actuellement un avis qu'il adressera à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur cette question. En octobre 2009, il a soumis à de nombreux organismes un document de consultation qui trace un état de la situation au regard de l'accessibilité financière à l'apprentissage tout au long de la vie. Les enjeux et les défis dégagés lui permettront de mettre en évidence des orientations et de formuler des recommandations destinées spécifiquement à lever les obstacles de nature financière et à favoriser l'accès à l'éducation et à la réussite éducative. L'avis du CCAFE devrait être rendu public à l'hiver 2011.

6 DES ZONES DE VULNÉRABILITÉ À L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE (COLLÉGIAL ET UNIVERSITAIRE)

Le principal défi à l'enseignement postsecondaire concerne la question de l'ouverture à la diversité. La population étudiante se diversifie, tant du point de vue des antécédents scolaires et des parcours que de celui des caractéristiques, exigeant ainsi une grande capacité d'adaptation des établissements et des intervenants. Par ailleurs, une analyse des taux de réussite au collégial et à l'enseignement universitaire montre que, malgré le chemin considérable parcouru depuis une quarantaine d'années, il y a encore place à amélioration dans certains secteurs particuliers. De plus, force est de reconnaître que l'origine socioéconomique influence la probabilité d'accès à l'enseignement postsecondaire. D'une certaine manière, il s'agit là, pour les établissements d'enseignement postsecondaire, d'intervenir sur les obstacles propres à la personne ou propres aux établissements qui freinent cet accès à l'éducation et à la formation. Finalement, la question du financement

des établissements postsecondaires est toujours d'actualité et en particulier celle du partage du coût financier entre l'État et l'étudiant, un partage qui doit, selon le Conseil, préserver les acquis au regard de l'accès à l'enseignement postsecondaire.

6.1 ACCUEILLIR DES POPULATIONS SCOLAIRES HÉTÉROGÈNES ET LEUR DÉLIVRER UN DIPLÔME TOUT EN PRÉSERVANT LA QUALITÉ DE LA FORMATION ET LA CRÉDIBILITÉ DES DIPLÔMES

La plupart des organismes du collégial et de l'université consultés insistent sur le fait que leur population étudiante est plus hétérogène qu'autrefois et que leurs besoins sont diversifiés. D'abord, les parcours scolaires des étudiants sont moins linéaires et continus qu'autrefois. Sans constituer un problème en soi, l'accompagnement d'étudiants aux parcours scolaires variés se révèle plus complexe et l'accès à la réussite, plus problématique. De plus, les établissements collégiaux et universitaires doivent adapter leurs services pour répondre aux besoins de nouvelles populations scolaires qui, autrefois, avaient rarement accès à l'enseignement postsecondaire. Les organismes consultés font état d'une réflexion importante autour de la question de la signification d'une éducation inclusive à l'enseignement postsecondaire et des mesures à mettre en place pour assurer un accès équitable. Un système d'éducation inclusif se traduit différemment de l'enseignement postsecondaire, mais une réflexion est à faire en ce sens pour qu'un consensus ressorte entre les acteurs eux-mêmes.

Les organismes sont toutefois unanimes quant à la nécessité de préserver la qualité de la formation et la crédibilité des diplômes à l'enseignement postsecondaire. Certains redoutent que l'accueil d'étudiants qui ont besoin de services éducatifs différents conduise à un nivellement par le bas, à une dévalorisation des diplômes, ou encore à l'échec pur et simple de ces étudiants. Pour d'autres, ces écueils peuvent être évités, mais cela passe par le développement d'une plus grande expertise du point de vue de l'adaptation des services et de l'accompagnement pédagogique.

Ce mouvement de diversification semble cependant s'être amorcé il y a déjà plusieurs années. De fait, dans un avis de 1992, le Conseil constatait déjà que le profil des étudiants était de plus en plus diversifié : davantage de femmes, une gamme des âges très étendue, une diversité ethnique et linguistique, des origines socioéconomiques et des conditions financières inégales et des formations antérieures très diversifiées (CSE, 1992). Ce mouvement de diversification semble toutefois se poursuivre et prendre des formes différentes.

6.1.1 DES PARCOURS SCOLAIRES ATYPIQUES : UN PHÉNOMÈNE RECONNU, MAIS UN RISQUE PLUS ÉLEVÉ DE NON-DIPLOMATION

Les parcours scolaires[71] atypiques constituent un phénomène peu rapporté par les organismes consultés par le Conseil comme étant une zone de vulnérabilité au regard de l'accès à l'éducation ou de l'accès à la réussite. Au contraire, on semble davantage souhaiter une diversification des parcours possibles et davantage de souplesse pour répondre aux besoins des étudiants. Pourtant, l'étudiant dont le parcours s'interrompt puis reprend, qui s'engage à temps partiel, qui change de programme d'études ou même d'ordre d'enseignement est plus difficile à accompagner vers la réussite. Le défi consiste alors à soutenir l'étudiant dans le type de parcours qu'il choisit de manière qu'il définisse ou qu'il redéfinisse son projet de formation et qu'il chemine vers sa réalisation.

La question des parcours dits atypiques fait l'objet de l'attention de plusieurs chercheurs à la fois au Québec et à l'étranger. Les définitions et l'angle d'analyse diffèrent selon les études : on parle parfois de parcours non linéaires, non traditionnels ou discontinus, on fait également référence à des interruptions, à des ruptures, à des bifurcations ou à des parcours inversés. Même s'ils ne sont pas les seuls à vivre des parcours atypiques, le Conseil estime que les 16 à 24 ans vivent une période cruciale du point de vue de l'accès à une première formation qualifiante et c'est la raison pour laquelle il estime qu'il faut porter

71. Les parcours scolaires sont définis comme « [...] une suite de situations éducatives réalisées dans le cadre d'une formation formelle et du système scolaire » (Doray et autres, 2009b, p. 15).

une attention particulière à l'accompagnement de ces jeunes, peu importe la nature de leur parcours.

L'existence de ces parcours atypiques s'explique de différentes manières. Des raisons individuelles peuvent d'abord expliquer ce phénomène : l'obtention d'un diplôme au-delà du temps prescrit, par exemple, pour les élèves allophones qui arrivent en cours de scolarisation ou pour les EHDAA qui ont des retards scolaires, ou encore le besoin de faire une pause ou d'explorer certaines avenues sur le marché du travail, des incertitudes quant au choix d'un programme de formation, etc. Par ailleurs, le système éducatif lui-même favorise les parcours atypiques dans la mesure où il en offre l'occasion : la possibilité d'entrées et de sorties plus ou moins variables, les passerelles entre les programmes ou les ordres d'enseignement, certaines possibilités de temps partiel, etc. Des raisons économiques peuvent également expliquer certains parcours : des responsabilités familiales, etc.

Doray et autres (2009a) ont répertorié diverses études qui font état de la variabilité et de la réversibilité des parcours empruntés par les jeunes adultes à partir du secondaire. D'autres études font également état de l'existence de parcours atypiques, que ce soit au Québec, au Canada ou à l'étranger. Il semble donc qu'il s'agisse d'un phénomène bien ancré (Amos, 2009 ; Boutinet, 2007 ; Charbonneau, 2004 ; Doray et autres, 2009a ; Jetté, 2001 ; Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2008 ; Parkin et Baldwin, 2009 ; Saysset, 2007 ; Zeman, Knighton et Bussière, 2004). Pageau et Bujold (2000) indiquent également que les étudiants traditionnels[72] représentent 21 % seulement des étudiants inscrits dans un programme de baccalauréat.

Ainsi, les parcours dits atypiques sont moins traditionnels, mais tout de même reconnus. De fait, même si le système d'éducation possède une structure et des itinéraires officiels et réglementés, il possède aussi une certaine flexibilité qui permet à de nombreux autres itinéraires d'être suivis par les étudiants, pour toutes sortes de raisons.

D'une façon générale, les analyses statistiques de diplomation montrent que les caractéristiques de réussite dites traditionnelles demeurent encore intimement liées à un parcours de réussite. Par exemple, parmi les nouveaux inscrits de 1997 au collégial qui ont obtenu leur diplôme deux ans après la durée prévue de formation :

- 64 % avaient obtenu leur DES l'année précédant leur inscription (par rapport à 33 % des autres) ;
- 74 % n'avaient aucun trimestre d'absence (par rapport à 30 % des autres) ;
- 74 % n'avaient pas changé de programme au collégial (par rapport à 49 % des autres) (MEQ, 2004a).

Par ailleurs, l'âge de l'entrée au collégial influence également la diplomation. Par exemple, le tableau 32 montre que les étudiants entrés à 17 ans au collégial obtiennent leur DEC (deux ans après la durée prévue) dans une plus grande proportion que les étudiants entrés au collégial à 18 ans ou à 19 ans et plus (68 % contre respectivement 37 et 24 %).

TABLEAU 32
OBTENTION D'UNE SANCTION DES ÉTUDES DEUX ANS APRÈS LA DURÉE PRÉVUE DU PROGRAMME INITIAL CHEZ LES NOUVEAUX INSCRITS AU COLLÉGIAL À L'AUTOMNE 1997 SELON L'ÂGE À L'ENTRÉE AU COLLÉGIAL (EN %)

Âge des nouveaux inscrits à l'entrée au collégial	Taux d'obtention du DEC en % (2 ans après la durée prévue)
17 ans et moins	68
18 ans	37
19 ans et plus	24

Source : MEQ, 2004b, p. 19.

72. « On qualifie de traditionnelles les populations auxquelles les universités étaient auparavant habituées, soit les jeunes issus de la formation préuniversitaire du collégial qui s'inscrivent dès leur sortie du cégep dans un programme de baccalauréat à plein temps et qui cheminent le jour, sans interruption autre que le trimestre d'été et sans occuper d'emploi rémunéré au cours de leurs études, dans un programme pour lequel ils ont l'intention d'obtenir le diplôme. » (Pageau et Bujold, 2000, p. 9.)

Pageau et Bujold (2000) font également un constat similaire au regard de l'enseignement universitaire. On estime que plusieurs caractéristiques de réussite correspondant au profil dit traditionnel sont liées à un parcours de réussite : étudier à temps plein, être âgé de moins de 21 ans, être titulaire d'un DEC préuniversitaire, vouloir le diplôme du programme dans lequel on est inscrit, prévoir poursuivre ses études selon un cheminement continu, occuper un emploi rémunéré moins de quinze heures par semaine, être âgé de 21 ans et moins, avoir fréquenté un établissement d'enseignement au cours des deux dernières années, avoir l'intention de suivre ses cours de jour. Les auteurs indiquent également que les étudiants traditionnels inscrits dans un programme de baccalauréat ont un taux d'accès au diplôme de 88 %, soit 13 points de pourcentage de plus que l'ensemble des étudiants à temps plein.

6.1.2 L'INTÉGRATION DE NOUVELLES POPULATIONS SCOLAIRES : UNE RÉALITÉ RÉCENTE POUR LES ÉTABLISSEMENTS

L'une des préoccupations majeures relevées dans les mémoires des organismes du collégial et des organismes universitaires concerne toutefois l'accueil d'une nouvelle catégorie d'élèves et d'étudiants qui antérieurement obtenaient rarement leur diplôme du secondaire et n'avait donc pas accès aux études postsecondaires. Il s'agit des étudiants en situation de handicap, présents au collégial depuis plus longtemps et des étudiants aux prises avec des troubles d'apprentissage[73] ou des troubles mentaux.

Cette nouvelle population scolaire serait de plus en plus importante : on parle, par exemple, d'une augmentation de 330 % du nombre d'élèves en situation de handicap dans le réseau collégial public entre 1995 et 2007, soit 359 élèves en 1995 et 1542 en 2007, et d'une augmentation de 200 % à l'université (2 608 en 2006-2007) (MELS, 2010, p. 18 et 23). En ce qui concerne les étudiants ayant des troubles d'apprentissage ou des troubles mentaux, le portrait serait plus difficile à établir. Toutefois, à l'aide des données disponibles, le MELS estime qu'il s'agit de la population scolaire qui a augmenté le plus rapidement depuis le milieu des années 2000 (MELS, 2010).

L'accueil de ces étudiants implique une adaptation des services éducatifs de manière à les accompagner jusqu'à l'obtention de leur diplôme. Les collèges et les universités, traditionnellement peu habitués et habilités à répondre à ces besoins, sont donc confrontés à plusieurs défis. L'un de ces défis concerne la définition elle-même du handicap et la disponibilité et le partage de l'information concernant les étudiants ayant des besoins particuliers : à qui et comment l'information transmise par un étudiant doit-elle être diffusée de manière à pouvoir répondre à ses besoins tout en respectant les exigences de confidentialité ? D'autres défis sont davantage d'ordre administratif. La reconnaissance même du handicap peut être difficile et différente d'un ordre d'enseignement à l'autre, la disparité des services également. Le Programme d'aide financière aux études, par exemple, reconnaît certains handicaps. Toutefois, cette reconnaissance reposant sur un certificat médical, la situation d'un étudiant en difficulté d'apprentissage, par exemple, est difficile à faire reconnaître. Un autre défi concerne l'offre d'une réponse appropriée aux besoins de l'étudiant, dans le respect de l'équité envers les autres étudiants : quels outils ou quels aménagements sont nécessaires à l'étudiant ? Jusqu'où l'établissement doit-il adapter ses services ? Comment assurer une certaine équité envers l'ensemble des étudiants ? Finalement, le défi de l'insertion sur le marché du travail est central et il nécessite une attention particulière à la transition entre l'obtention du diplôme et l'entrée sur le marché du travail.

73. Par exemple la dyslexie, la dysorthographie, la dyscalculie ou encore un déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH).

Ces questions traduisent un enjeu de taille, celui de déterminer la responsabilité de l'État au regard de l'accès à l'enseignement postsecondaire. S'agit-il de la même responsabilité que l'on attribue à l'État au regard de l'accès et de la réussite à l'enseignement postsecondaire ? Jusqu'où les établissements ont-ils l'obligation d'adapter leurs services pour répondre aux besoins des étudiants ? Comment ces étudiants seront-ils accueillis par la suite sur le marché du travail ? Autant de questions essentielles à débattre dans les prochaines années en vue de permettre un accès équitable à tous, tout en préservant la qualité de la formation et la crédibilité des diplômes.

6.2 L'ACCÈS À LA RÉUSSITE À L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE : PLACE À AMÉLIORATION À CERTAINS ÉGARDS

Le portrait de l'évolution du système éducatif présenté au début du présent rapport montre que les taux d'obtention d'un diplôme d'études collégiales ou d'un diplôme d'études universitaires ont considérablement augmenté depuis les années 70. Par exemple, la proportion d'une génération qui persévère jusqu'à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales est passée de 22,2 % en 1975-1976 à 47,6 % en 2006-2007. Au baccalauréat, cette proportion est passée de 14,9 % en 1975-1976 à 32,1 % en 2006-2007. On voit ainsi que, globalement, sur l'ensemble de la population, de plus en plus de personnes obtiennent un diplôme postsecondaire.

Toutefois, si l'on compare ces taux avec les cibles globales déterminées dans la foulée des États généraux sur l'éducation en 1997 (MEQ, 1997b) (tableau 33), on observe qu'elles sont atteintes à l'enseignement universitaire, mais qu'elles connaissent un certain retard au collégial.

TABLEAU 33
COMPARAISON ENTRE LES CIBLES MINISTÉRIELLES DÉTERMINÉES EN 1997 ET LES TAUX D'ACCÈS AU DIPLÔME D'ÉTUDES COLLÉGIALES ET AU BACCALAURÉAT EN 2006-2007

	Cibles fixées en 1997	Taux d'accès au diplôme en 2006-2007
Enseignement collégial	60 %	47,6 %
Enseignement universitaire	30 %	32,1 %

Source : MELS, *Indicateurs de l'éducation*, édition 2009.

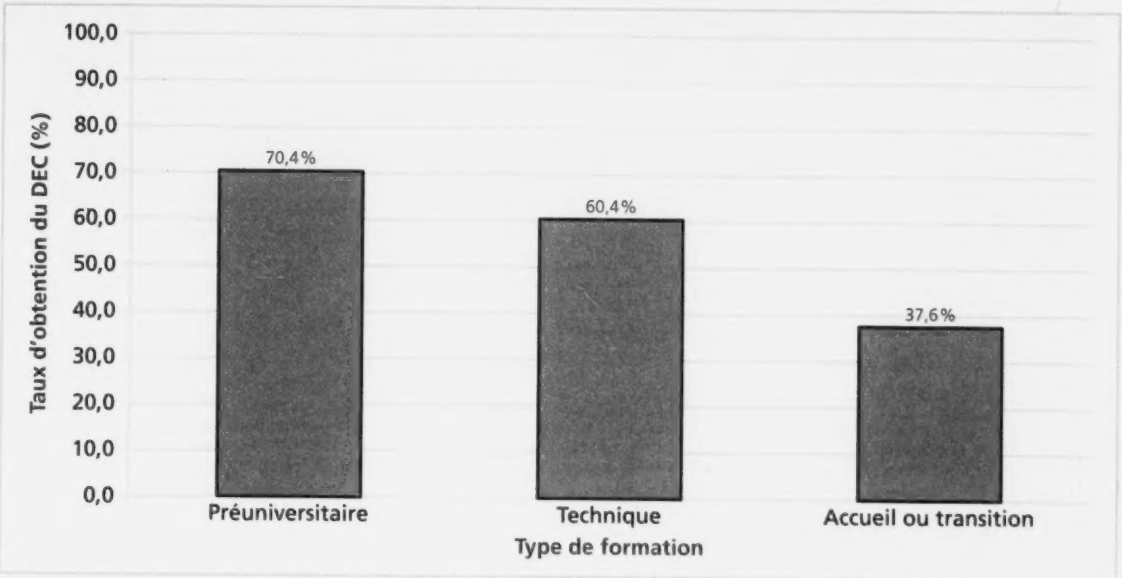
6.2.1 TROIS DÉFIS PLUS SPÉCIFIQUES À POURSUIVRE À L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE

Une analyse plus fine des données statistiques permet de dégager trois défis plus spécifiques du point de vue de l'accès à l'enseignement et de l'accès à la réussite.

Le premier défi concerne l'obtention d'un diplôme d'études collégiales et en particulier du diplôme d'études techniques. La figure suivante montre, en effet, que seulement 60,4 % des nouveaux inscrits au collégial en 2002 ont obtenu leur DEC technique dans les cinq années qui ont suivi leur inscription. Par ailleurs, 37,6 % seulement des étudiants inscrits au programme *Accueil et intégration* ont obtenu un DEC cinq années après leur inscription à cette session. Il faut toutefois préciser que cette session accueille souvent des étudiants qui n'ont pas les préalables nécessaires pour l'accès à un programme collégial, ou encore qui ont besoin de temps et de réflexion au regard de leur choix professionnel. La session *Accueil et intégration* répond ainsi à des besoins différents des programmes d'études préuniversitaires ou techniques.

Le deuxième défi concerne la diplomation à l'enseignement universitaire. En 2008, le Conseil soulignait l'importance d'augmenter le taux de diplomation à l'enseignement postsecondaire. Dans un avis, le Conseil affirmait que la société québécoise doit donner la possibilité à tous de se développer au plus haut niveau de ses capacités, qu'une large proportion des emplois actuels et à venir exigent une formation postsecondaire et que la cible ministérielle conduisant à un taux d'accès de 30 % au baccalauréat était atteinte.

FIGURE 4
TAUX D'OBTENTION D'UNE SANCTION DES ÉTUDES COLLÉGIALES (DEC) ENREGISTRÉ PAR LES NOUVEAUX INSCRITS AU COLLÉGIAL, DEUX ANS APRÈS LA DURÉE NORMALE DES ÉTUDES[1], À L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE, À UN PROGRAMME MENANT AU DEC (INCLUANT LES SESSIONS D'ACCUEIL OU DE TRANSITION), PAR TYPE DE FORMATION, ENSEMBLE DU RÉSEAU, COHORTE DE 2002



1. Il s'agit du nombre d'années écoulées depuis l'entrée au collégial. Le taux d'obtention d'une sanction des études collégiales est calculé deux ans après la durée prévue des études, soit quatre ans pour les programmes de DEC de la formation préuniversitaire et cinq ans pour ceux de la formation technique. Pour la session d'accueil et la session de transition, le taux est donné cinq ans après le début des études collégiales.

Source : MELS, Direction générale des affaires universitaires et collégiales, Direction de l'enseignement collégial, Système CHESCO, version 2008 (Réf. : FichesProgVentProgTousReseauxSexeV2008.xls). Compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

Dans ce contexte, le Conseil recommandait de se doter d'un objectif plus exigeant, soit d'augmenter à 37,5 % le taux d'obtention d'un diplôme de baccalauréat dans la population québécoise d'ici à 2017 (CSE, 2008).

Par ailleurs, la disparité entre les taux de réussite dans les différents programmes soulève un questionnement qui amène le Conseil à formuler un troisième défi. Le tableau 34 montre, en effet, que la réussite à l'enseignement universitaire varie beaucoup entre les différentes familles de programmes.

Pour le Conseil, il y aurait lieu d'établir un portrait plus détaillé de l'accès à la réussite éducative à l'enseignement universitaire, de manière à délimiter les secteurs où se trouvent des problématiques réelles et où des progrès seraient souhaitables.

Par ailleurs, le Conseil signale que l'écart entre les hommes et les femmes au regard de l'accès et à la réussite se poursuit à l'enseignement collégial et à l'enseignement universitaire. De fait, dans son avis de 2008, le Conseil observe que davantage de femmes que d'hommes obtiennent un diplôme d'études collégiales, accèdent à un programme de baccalauréat et obtiennent leur diplôme (CSE, 2008). Aux études supérieures, le phénomène diffère cependant, puisque les femmes accèdent en moins grande proportion à la maîtrise et au doctorat, bien que leur progression soit constante.

TABLEAU 34

RÉUSSITE[1] AU BACCALAURÉAT, À LA MAÎTRISE ET AU DOCTORAT EN FONCTION DES ANNÉES D'ÉTUDES (SIX ANS APRÈS LA PREMIÈRE INSCRIPTION, NEUF ANS POUR LE DOCTORAT) DANS UN CHEMINEMENT À TEMPS PLEIN, SELON LE DOMAINE D'ÉTUDES, MOYENNE DES COHORTES D'AUTOMNE 1992 À AUTOMNE 1998 (1990 À 1995 POUR LE DOCTORAT)[2]

Famille de programmes	Baccalauréat	Maîtrise	Doctorat (9 ans après la 1re inscription)
Sciences de la santé	86,9 %	77,8 %	71,7 %
Sciences pures	71,4 %	76,8 %	71,3 %
Sciences appliquées	71,9 %	75,3 %	63,0 %
Sciences administratives	75,3 %	79,7 %	45,0 %
Sciences humaines	66,9 %	71,2 %	46,7 %
Lettres	62,2 %	58,8 %	43,7 %
Droit	80,0 %	63,7 %	46,7 %
Sciences de l'éducation	79,3 %	60,8 %	40,7 %
Arts	60,3 %	71,7 %	64,0 %
Ensemble des familles	**72,1 %**	**72,6 %**	**55,7 %**

1. Proportion des nouvelles inscriptions qui, au trimestre concerné, et en référence à l'établissement de départ, ont déjà obtenu la sanction de baccalauréat, de maîtrise ou de doctorat (peu importe la discipline). Par convention, la sanction est réputée avoir été obtenue au trimestre qui suit immédiatement le trimestre de fin d'études (est utilisé le trimestre de fin d'études généré par le système GDEU).
2. Des données plus récentes sur cette question ne sont pas disponibles au MELS, ou du moins elles ne l'étaient pas au moment de notre demande.

Source : MELS, DRSI, décembre 2006. Données compilées par le Conseil supérieur de l'éducation.

6.2.2 DES ACQUIS À PRÉSERVER

Le Conseil souligne, en dernier lieu, que les enquêtes Relance menées par le MELS auprès des employeurs montrent la satisfaction de ces derniers à l'égard des recrues provenant de la formation technique et de l'enseignement universitaire et qu'il y a lieu d'être vigilant et de préserver les acquis à cet égard. En effet, le tableau 35 permet de constater que les employeurs apprécient le niveau de compétence des diplômés de la formation technique et de la formation universitaire. En fait, peu importe les années d'observation, la proportion d'employeurs qui ont déclaré un niveau élevé de compétence par rapport aux diplômés se situe aux environs de 50 % à la formation technique et de 70 % à la formation universitaire. Concernant la proportion d'employeurs qui ont déclaré un niveau de compétence bas, elle a beaucoup diminué à la formation technique, passant de 9,0 % en 1990 à 3,7 % en 2002. Pour ce qui est de la formation universitaire, une seule année d'observation est disponible et elle présentait un très faible niveau d'insatisfaction concernant la compétence des diplômés (1,2 %).

TABLEAU 35

APPRÉCIATION DU NIVEAU DE COMPÉTENCE DES RECRUES DIPLÔMÉES DES FORMATIONS TECHNIQUE ET UNIVERSITAIRE (EN % D'EMPLOYEURS[1])

	Formation technique				Formation universitaire[4]
Niveau de compétence[2]	1990[3]	1994[3]	1997	2002	2004
Niveau élevé	39,0	51,0	52,2	51,3	69,3
Niveau moyen	51,0	44,0	42,4	44,4	27,9
Niveau bas	9,0	5,0	4,7	3,7	1,2
Indéterminé (« ne sait pas »)	1,0	0,0	0,7	0,6	1,7
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**

1. Le tableau A5 à l'annexe A fournit l'information concernant le nombre d'employeurs.
2. Ces données tiennent uniquement compte des employeurs qui ont fourni une réponse à la question posée.
3. Données arrondies.
4. Baccalauréat et maîtrise.

Sources : MELS, *Indicateurs de l'éducation*, fiche 6.6, éditions 2003, 2006 et 2008.

Par ailleurs, le taux de satisfaction des employeurs qui ont répondu à l'enquête Relance à l'égard du rendement des diplômés après douze mois à leur emploi est également élevé. Le tableau 36 montre une diminution du taux d'insatisfaction et une augmentation du taux de satisfaction des employeurs à l'égard du rendement des recrues diplômées de la formation technique. On constate également que la très grande majorité des employeurs interrogés sont satisfaits ou très satisfaits du rendement des recrues diplômées.

TABLEAU 36

TAUX DE SATISFACTION QUANT AU RENDEMENT, APRÈS 12 MOIS, DES RECRUES DIPLÔMÉES DE LA FORMATION TECHNIQUE AU COLLÉGIAL (EN % D'EMPLOYEURS)

Niveau de satisfaction quant au rendement[1]	Formation technique			
	1990[2]	1994[3]	1997[4]	2002[4]
Très satisfaisant	**46,0**	**52,0**	**52,4**	**45,8**
Plutôt satisfaisant	46,0	44,0	41,4	48,5
Plutôt insatisfaisant	5,0	3,0	3,9	4,0
Très insatisfaisant	1,0	1,0	1,0	0,7
Indéterminé (« ne sait pas »)	2,0	–	1,3	1,0
TOTAL	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**

1. Ces données tiennent uniquement compte des employeurs qui ont fourni une réponse à la question posée.
2. Données arrondies, à partir des données publiées dans le tableau 13 (MEQ, 1998b). Le calcul a été refait en retirant les employeurs qui n'avaient pas fourni de réponse à la question posée.
3. Données arrondies, à partir des données publiées dans le tableau 14 (MEQ, 1998b). Le calcul a été refait en retirant les employeurs qui n'avaient pas fourni de réponse à la question posée.
4. Le graphique 26 de ce rapport d'enquête présente les données comparées de 1997 et de 2002 (MEQ, 2002a).

Note : Le MELS a mené un sondage relatif à la formation technique en 2009. Un résumé sera publié dans la brochure *Indicateurs de l'éducation*, édition 2010 (en préparation).

La satisfaction des employeurs à l'égard du rendement des diplômés universitaires (tableau 37) est également très élevée, mais les données ne permettent toutefois pas de voir l'évolution de la satisfaction des employeurs dans le temps.

TABLEAU 37

TAUX DE SATISFACTION QUANT AU RENDEMENT, APRÈS 12 MOIS, DES RECRUES DIPLÔMÉES DE LA FORMATION UNIVERSITAIRE (EN % D'EMPLOYEURS)

Niveau de satisfaction quant au rendement[1]	Formation universitaire[2]
	2004
Très satisfaisant	**43,4**
Plutôt satisfaisant	51,6
Plutôt insatisfaisant	3,2
Très insatisfaisant	0,3
Indéterminé (« ne sait pas »)	1,5
TOTAL	**100,0**

1. Ces données tiennent uniquement compte des employeurs qui ont fourni une réponse à la question posée.
2. Baccalauréat et maîtrise.

Source : MELS, 2005a, p. 32.

6.3 RENFORCER L'ÉQUITÉ DANS L'ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE

Certains organismes consultés soulignent que, malgré la mise en place d'un système d'éducation de masse à l'enseignement postsecondaire et des progrès indiscutables au regard de l'accès et de la réussite, des iniquités subsistent, la principale étant, de leur point de vue, une sous-représentation des élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés. L'origine socioéconomique d'un étudiant aurait encore aujourd'hui un effet sur la probabilité de ce dernier de fréquenter un établissement d'enseignement postsecondaire.

De fait, plusieurs recherches montrent que les élèves issus de familles moins favorisées sont moins susceptibles d'accéder à l'enseignement postsecondaire. Selon les études canadiennes, la participation aux études postsecondaires est très liée à deux caractéristiques de la famille : le revenu des parents et leur scolarité (Kamanzi et autres, 2009 ; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009).

Le tableau 38 montre, par exemple, que les jeunes issus de familles à faible revenu sont moins susceptibles d'accéder aux études postsecondaires. Ainsi, en 2006, seulement 58,5 % des élèves issus d'une famille dont le revenu parental était de moins de 25 000 $ étaient inscrits à un établissement postsecondaire. À l'inverse, 80,9 % des élèves issus d'une famille dont le revenu parental était de plus de 100 000 $ étaient inscrits à un établissement postsecondaire. D'une façon générale, un faible niveau de revenu parental semble affecter davantage la fréquentation des jeunes à l'université qu'au collégial. Le revenu exercerait un effet indirect sur l'accès à l'enseignement postsecondaire, par l'entremise d'autres facteurs, comme :

> [...] les performances et les aspirations scolaires que développe l'individu dès le primaire et le secondaire, la proximité de l'école et la structure familiale [...], et les ressources culturelles et éducatives disponibles au foyer (Kamanzi et autres, 2009, p. 6).

TABLEAU 38
TAUX DE PARTICIPATION AUX ÉTUDES POSTSECONDAIRES CHEZ LES 18 À 24 ANS, SELON LE REVENU PARENTAL, CANADA, 2006

Échelle de revenu parental avant impôt (en dollars constants de 2006)	18 à 24 ans		
	Inscrits à l'université	Inscrits à un programme collégial	Inscrits à un établissement postsecondaire
Moins de 25 000 $	27,5 %	40,0 %	58,5 %
De 25 001 $ à 50 000 $	21,7 %	45,5 %	60,8 %
De 50 001 $ à 75 000 $	30,6 %	45,2 %	64,9 %
De 75 001 $ à 100 000 $	40,9 %	44,0 %	73,1 %
Plus de 100 000 $	48,6 %	44,3 %	80,9 %

Source : Collecte de données spéciales pour le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA, 2009, p. 44).

Remarque 1 : Les données incluent seulement les jeunes qui vivaient encore avec au moins un des deux parents au cours de l'année de référence et qui ne fréquentaient pas l'école primaire et secondaire.

Remarque 2 : La somme des valeurs dans les deux premières colonnes excède les valeurs de la troisième colonne, car certains étudiants participent à plus d'un type d'éducation postsecondaire.

Le niveau de scolarité des parents serait, quant à lui, fortement corrélé avec la fréquentation des jeunes de 18 à 24 ans aux études postsecondaires. Ainsi, le tableau 39 montre qu'en 2006, 62,6 % des élèves dont les parents possédaient un diplôme d'études secondaires ou moins, étaient inscrits à un établissement postsecondaire. À l'inverse, 88,4 % des jeunes dont les parents possédaient un diplôme universitaire étaient inscrits à un établissement postsecondaire.

Selon Kamanzi et autres (2009), l'influence de la scolarité des parents serait plus importante que celle du revenu ; elle se rapporterait aux aspirations parentales :

> Cette influence directe serait liée aux aspirations parentales en matière d'éducation, car la participation aux études postsecondaires est plus élevée chez les jeunes dont les parents accordent une importance relativement grande aux études postsecondaires [...] Or, les parents ayant une expérience d'études postsecondaires ont des aspirations scolaires élevées pour leurs enfants et, du coup, accordent beaucoup d'importance aux études postsecondaires (Kamanzi et autres, 2009, p. 6).

TABLEAU 39
TAUX DE PARTICIPATION AUX ÉTUDES POSTSECONDAIRES CHEZ LES 18 À 24 ANS, SELON LA SCOLARITÉ DES PARENTS, CANADA, 2006

	18 à 24 ans		
Plus haut niveau de scolarité des parents	Inscrits à l'université	Inscrits à un programme collégial, de formation professionnelle ou de formation des apprentis	Inscrits à un établissement postsecondaire
Diplôme universitaire	57,6 %	47,4 %	88,4 %
Certificat ou diplôme d'études postsecondaires	35,2 %	54,1 %	76,5 %
Diplôme d'études secondaires ou moins	23,0 %	47,6 %	62,6 %
Niveau de scolarité inconnu	7,6 %	14,0 %	19,2 %

Source : CCA, 2009, p. 43.

Remarque : La somme des valeurs dans les deux premières colonnes excède les valeurs de la troisième colonne, car certains étudiants participent à plus d'un type d'éducation postsecondaire.

6.4 ASSURER UN FINANCEMENT SUFFISANT À L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE ET PRÉSERVER L'ACCESSIBILITÉ FINANCIÈRE AUX ÉTUDES

Les questions financières sont présentes dans les mémoires des organismes à l'enseignement postsecondaire, en particulier à l'enseignement universitaire. Le financement des établissements universitaires et la question du partage du coût financier à l'enseignement universitaire en particulier fait l'objet de débats et les mémoires témoignent de l'importance de ces enjeux pour préserver la capacité des établissements à exercer leur mission.

6.4.1 DES ÉTABLISSEMENTS QUI ESTIMENT LEUR FINANCEMENT INSUFFISANT

Tant au collégial qu'à l'université, les organismes soulignent un sous-financement important des établissements. Au collégial, les enjeux financiers portent notamment sur le développement de services dédiés aux nouvelles populations qui ont des besoins particuliers. Les plans de réussite des collèges témoigneraient, selon ces organismes, de l'ampleur des moyens mis en œuvre pour assurer la réussite du plus grand nombre d'élèves admis à l'enseignement collégial et de l'importance d'assurer le financement nécessaire à la réalisation de ces mesures.

Par ailleurs, la capacité des collèges et des universités québécoises d'assurer la formation de personnel spécialisé et d'être concurrentiels sur le plan de la recherche est liée très étroitement, selon certains, au développement socioéconomique de la société québécoise. À cet égard, un financement inadéquat aurait des implications importantes pour l'ensemble de la société québécoise. À l'université, à cette problématique s'ajoute celle de devoir se positionner sur l'échiquier mondial, tant du point de vue de la crédibilité des programmes offerts que de celui de la recherche et de l'innovation : on pense, par exemple, à l'attraction et à la rétention d'étudiants et de chercheurs étrangers.

6.4.2 UN CHOIX SOCIAL DIFFICILE : LE PARTAGE DU COÛT FINANCIER DE L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE

La question du financement des établissements universitaires en particulier pose toutefois la question difficile du partage du coût financier entre l'État et les étudiants (et leur famille). La lecture des mémoires des organismes amène un constat clair : aucun consensus n'existe au regard de la question d'un partage du financement entre l'État et les étudiants et leur famille. Des tensions et des positions opposées s'observent dans les mémoires, notamment autour des questions suivantes :

- L'enseignement universitaire est-il un investissement individuel ou un investissement social, et quelle est la part de l'un et de l'autre ? En d'autres termes, quelle est la part de bénéfices pour l'État et pour l'étudiant et, par conséquent, comment le partage du coût financier devrait-il s'effectuer ?
- La gratuité scolaire complète à l'enseignement universitaire comme à l'enseignement collégial est-elle réaliste ? L'État québécois est-il en mesure de financer en totalité le réseau universitaire ? La gratuité aurait-elle des retombées positives du point de vue du développement d'un système d'éducation plus inclusif ?
- Une hausse des droits de scolarité aurait-elle pour effet de limiter l'accès à l'université, notamment pour les étudiants de milieux défavorisés ?
- Dans l'éventualité d'une hausse des droits de scolarité à l'université, une hausse proportionnelle de l'aide financière aux études ainsi qu'une mesure, tel le remboursement proportionnel au revenu, pourraient-elles assurer l'équité dans l'accès et la persévérance aux études postsecondaires ?

Ces questionnements se rapprochent beaucoup de ceux du CCAFE dans l'un de ses avis. De fait, le CCAFE présentait la position des organismes consultés sur un continuum entre ceux qui estimaient que les études universitaires ont une rentabilité principalement collective et doivent être financées en totalité par l'État et ceux qui estimaient que la rentabilité des études universitaires est principalement individuelle et devraient être financées davantage par l'étudiant ou sa famille (CCAFE, 2004).

Pour le Conseil, il s'agit d'un choix social difficile parce que au-delà des décisions strictement économiques se dessinent des enjeux de nature éthique, notamment autour des questions d'égalité des chances et d'équité dans l'accès à l'enseignement universitaire.

7 UNE COORDINATION DES SERVICES DANS UNE PERSPECTIVE D'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE, EN PARTICULIER AU REGARD DE L'ACCÈS À UNE PREMIÈRE FORMATION QUALIFIANTE

L'analyse des mémoires reçus par le Conseil permet de dégager un consensus assez clair quant à l'importance d'une plus grande synergie entre les interventions visant l'accès à l'éducation et l'accès à la réussite jusqu'à l'obtention d'une première formation qualifiante. Bien sûr, cette synergie est nécessaire pour tous, qu'ils soient enfants ou adultes et peu importe l'ordre d'enseignement ou le secteur concerné. Toutefois, le défi que représente la réussite éducative du plus grand nombre envisagée comme l'accès à une première qualification, les conséquences personnelles et sociales majeures de la non-diplomation et l'ampleur des ressources humaines et financières dédiées à cette mission semblent rendre cette exigence incontournable. Les organismes consultés soulignent que cette coordination est parfois difficile. Ainsi, au-delà des discours et de la volonté réelle de chacun, une collaboration réelle sur le terrain est parfois difficile.

Les organismes consultés soulignent que l'accompagnement des jeunes vers la réussite éducative constitue une responsabilité partagée entre plusieurs intervenants, y compris par les membres de la communauté, bien que le secteur de l'éducation soit interpellé au premier chef. Différents niveaux sont invoqués lorsqu'il est question de synergie, par exemple, une synergie :

- entre les acteurs scolaires qui partagent une mission commune à l'intérieur d'un même ordre ou secteur d'enseignement, incluant les établissements d'enseignement relevant du secteur privé ;
- entre les partenaires des différents ordres et secteurs d'enseignement ;
- entre les politiques, les programmes et les mesures mises en œuvre par les différents ministères qui contribuent à la mission d'éducation et de formation ;
- entre les partenaires dans un territoire donné, soit :
  - les usagers des services d'éducation et de formation (parents, élèves, étudiants, apprenants adultes) ;
  - les partenaires du réseau de l'éducation et de la formation ;
  - les partenaires du réseau de la santé et des services sociaux (par exemple, les centres jeunesse, le CSSS, les carrefours jeunesse-emploi, etc.) ;
  - les partenaires du réseau des organismes communautaires ;
  - les municipalités ;
  - les partenaires du marché du travail (par exemple Emploi-Québec et les employeurs locaux) ;
  - les partenaires de la société civile ;
  - les membres de la communauté.

Dans leur mémoire, certains organismes soulignent toutefois que les questions de synergie entre les différentes interventions constituent une préoccupation de longue date, comme en témoigne l'utilisation de termes tels *concertation*, *arrimage*, *synergie* ou *coordination*, que l'on trouve dans de nombreuses politiques, plans d'action, mesures ou programmes gouvernementaux ou ministériels, ou encore dans le vocabulaire utilisé par les intervenants. De nombreux lieux de concertation existent également dans les différents territoires, favorisant ainsi le dialogue, l'échange d'information et le partage d'expertise entre les partenaires. Toutefois, ces lieux de concertation favorisent-ils réellement et concrètement une synergie des services, c'est-à-dire une plus grande capacité à agir ensemble de manière organisée et cohérente dans un but précis et de manière durable ? Par ailleurs, la mobilisation de la communauté autour du défi de la réussite des jeunes exige du temps et une reconnaissance commune des enjeux majeurs qu'elle pose pour le jeune lui-même, mais également pour la communauté et la société québécoise en général.

Dans son rapport 2006-2008, le Conseil insistait sur l'importance de cette concertation entre les acteurs, en particulier du point de vue particulier de l'éducation en région éloignée, et il souhaitait que se développe une réelle synergie à l'échelle locale :

> En définitive, la concertation permet de créer la synergie nécessaire pour assurer une réponse collective aux besoins éducatifs des personnes et la continuité de leur cheminement scolaire. Elle permet aussi de construire une lecture commune des besoins éducatifs et de déterminer les domaines de vulnérabilité, de trouver des solutions ou de partager celles qui paraissent les plus prometteuses ainsi que de concilier les visées des acteurs et des partenaires dans une perspective régionale. Enfin, la concertation permet la mobilisation de la communauté dans des actions ou des projets communs pour atteindre les objectifs éducatifs (CSE, 2009a, p. 82).

L'enjeu qui se dégage concerne finalement le développement d'une réelle synergie des services auprès des mêmes individus, de sorte à renforcer la capacité d'agir ensemble de manière structurée, durable et cohérente et de tendre vers un objectif commun.

EN RÉSUMÉ

Les zones de vulnérabilité présentées sont formulées de manière très large, l'objectif étant d'obtenir un portrait d'ensemble au moyen d'un état de la situation à tous les ordres et les secteurs d'enseignement. Aussi, ce que le rapport 2008-2010 gagne en perspective d'ensemble, il le perd forcément en précision. Aussi, avant toute intervention, ces zones de vulnérabilité devront faire l'objet d'analyses beaucoup plus fines pour bien en comprendre les tenants et les aboutissants.

Pour le Conseil, ce premier portrait d'ensemble est toutefois essentiel pour déterminer les grandes orientations que doit prendre le développement du système d'éducation en vue d'augmenter sa capacité à inclure davantage de personnes. Même si chacune des zones de vulnérabilité doit être étudiée en contexte, le Conseil est d'avis qu'une vue d'ensemble du système s'avère indispensable.

Au primaire et au secondaire, le Conseil dégage une zone de vulnérabilité autour de la capacité de prendre en compte la diversité des rythmes et des besoins d'apprentissage des élèves et il cible certains sous-groupes d'élèves particulièrement vulnérables du point de vue de l'accès à la réussite éducative.

À l'enseignement postsecondaire, les enjeux concernent un élargissement de l'accès à l'enseignement collégial et à l'enseignement universitaire à de nouvelles populations scolaires, en s'assurant de préserver la qualité de la formation et la crédibilité des diplômes : on pense aux étudiants handicapés ou en difficulté d'intégration ou d'apprentissage, mais également aux étudiants issus d'un milieu défavorisé. L'accès à la réussite constitue encore un enjeu au collégial et à l'université, du moins à certains égards. Finalement, le financement des établissements postsecondaires et notamment des établissements universitaires, constitue un discours récurrent qui appelle une analyse fine des conséquences des différents modes de partage du coût financier entre l'État et les étudiants et leur famille.

À l'éducation des adultes et à la formation continue, les enjeux sont diversifiés. Un premier enjeu important se dessine autour de la réponse aux besoins des 16-24 ans dans les centres d'éducation des adultes et de leur accès à la formation professionnelle. D'autres zones de vulnérabilité concernent plutôt la question de la participation à l'éducation des adultes et à la formation continue. L'importance d'assurer l'accès à l'éducation des adultes et à la formation continue pour les personnes dont la participation est la moins fréquente et qui, par ailleurs, seraient souvent ceux qui pourraient en bénéficier le plus est mise en évidence de même que l'importance de bonifier l'offre de formation à temps partiel, en particulier à l'enseignement collégial.

Finalement, le Conseil souligne un défi important qui traverse l'ensemble des ordres et des secteurs d'enseignement, mais qui lui semble encore plus crucial au regard de l'accès à une première formation qualifiante, un défi qui concerne la coordination des services éducatifs et ceux de leurs partenaires dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.

À la suite de la formulation des principales zones de vulnérabilité au regard de l'accès à l'éducation et de l'accès à la réussite éducative, le Conseil propose six orientations qui, à son avis, doivent servir de toile de fond et guider le développement d'un système éducatif plus inclusif.

TROISIÈME PARTIE

QUELQUES PISTES D'ORIENTATION POUR LE DÉVELOPPEMENT D'UN SYSTÈME D'ÉDUCATION PLUS INCLUSIF

La finalité d'un système d'éducation inclusif qui s'appuie sur des valeurs d'équité et de justice sociale est la réalisation du plein potentiel de chacun, peu importe ses aptitudes, ses intérêts ou ses caractéristiques. Ainsi, il doit en quelque sorte « niveler vers le haut », c'est-à-dire assurer à la fois la réussite du plus grand nombre et permettre la réalisation du plein potentiel de chacun (équité) en maintenant des exigences élevées à tous les ordres et les secteurs d'enseignement (performance). L'éducation inclusive constitue donc une occasion d'examiner l'ensemble du système d'éducation sous l'angle des obstacles à l'apprentissage qui subsistent (les obstacles propres aux établissements en particulier) et de penser à l'adaptation du système aux personnes et non de l'adaptation des personnes au système.

Dans cette dernière partie du rapport, le Conseil formule des pistes d'orientation qui se dégagent à la suite de la détermination des zones de vulnérabilité. Le Conseil propose des orientations qui, de son point de vue, permettront de soutenir la contribution de chacun dans un système à responsabilité partagée comme celui de l'éducation au Québec. Dans quels sens les interventions de l'État et celles des acteurs de l'éducation et de leurs partenaires doivent-elles se poursuivre ? Comment le système d'éducation doit-il évoluer pour faire un pas de plus en matière d'accès à l'éducation et d'accès à la réussite éducative ? Comment le système d'éducation peut-il devenir plus inclusif et plus performant du point de vue de ses visées éducatives ? C'est en référence à ce questionnement que les orientations proposées ont été conçues.

ORIENTATION 1
UN SYSTÈME D'ÉDUCATION PLUS INCLUSIF : UN CHOIX DE SOCIÉTÉ À AFFIRMER

Le développement d'un système éducatif plus inclusif prend appui sur les exigences des sociétés modernes, mais également sur un principe d'équité et de justice sociale. Pour le Conseil, le système d'éducation doit être fondé sur des valeurs d'égalité et d'équité qui reconnaissent que, si tous ne parviennent pas au seuil de l'école avec le même bagage social et culturel, tous doivent toutefois avoir accès à l'éducation et à la réussite, selon leurs intérêts, leurs aspirations et leur potentiel (CSE, 2001a). La justice sociale se traduit ainsi en éducation par la nécessité de favoriser l'accès à l'éducation, et par la capacité du système de retenir les personnes et de les accompagner vers la réussite.

Pour le Conseil, les principes de l'éducation inclusive doivent forcément s'inscrire à l'intérieur d'un projet plus large de société inclusive, de société plus juste. D'une certaine manière, la réflexion sur l'éducation inclusive doit s'intégrer à l'intérieur d'un projet social plus vaste où la lutte contre l'exclusion constitue une priorité. Pour Duru-Bellat, la stratégie la plus porteuse pour réduire les inégalités devant l'école est de réduire les inégalités sociales en amont :

> Le plus important est sans doute que l'école accueille des élèves moins inégaux. La priorité, par conséquent, serait de lutter directement contre les inégalités sociales (entre familles), plutôt que de prétendre les attaquer indirectement à l'école. (2003, p. 86.)

La contribution de l'éducation inclusive à un projet plus large de lutte contre l'exclusion sociale dépasse le cadre des travaux du rapport 2008-2010. Cependant, étant donné l'importance de cette question, le Conseil invite les acteurs sociaux à poursuivre collectivement cette voie de réflexion, en vue de développer un large consensus sur l'importance de la lutte contre l'exclusion, dans toutes les sphères de la vie des personnes.

L'État québécois a beaucoup investi au cours des cinquante dernières années pour mettre en place un système d'éducation démocratique et accessible à tous, lequel a permis à la société québécoise de rattraper, en grande partie, le retard d'avant la Révolution tranquille. Toutefois, les défis économiques et sociaux montrent qu'il faut faire davantage au regard de l'accès à l'éducation et de l'accès à la réussite éducative pour inclure plus d'enfants et d'adultes dans la voie de la réussite.

Le Conseil insiste sur le rôle de l'État au regard de la réalisation de la mission éducative. Dans le Rapport annuel 2000-2001 sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil soulignait l'importance de la fonction de gouverne générale du système d'éducation qui incombe à l'État. Plus récemment, le Conseil rappelait le caractère distinct de la mission d'éducation, c'est-à-dire le fait qu'il s'agisse d'un bien d'intérêt commun. Par conséquent, « la gestion de l'éducation évolue dans un système ouvert où interagissent nombre d'institutions et d'individus qui véhiculent des préoccupations et des intérêts divers » (CSE, 2009b, p. 11). Aussi, les décisions prises en matière d'éducation doivent s'appuyer

sur des choix sociaux qui résultent d'un processus politique démocratique[74]. Pour le Conseil, cette gouverne de l'État doit résolument s'inscrire dans la poursuite du développement d'un système d'éducation plus inclusif. De fait, l'État doit examiner ses décisions à l'aulne de leurs effets sur le développement d'un système d'éducation plus inclusif à tous les niveaux du système, compte tenu du partage des responsabilités en matière d'éducation.

Inclure davantage nécessitera la mise en place de modèles d'intervention plus personnalisés, plus flexibles et plus souples pour répondre à des besoins plus hétérogènes et diversifiés, en fonction des zones de vulnérabilité dégagées par le Conseil. Faire un pas de plus au regard de l'accès à l'éducation et de l'accès à la réussite éducative exigera donc un engagement et un effort collectifs de même qu'un niveau de financement à la hauteur des finalités proposées.

Le Québec investit déjà beaucoup dans son système d'éducation ; 14,8 milliards de dollars sont prévus dans le budget de dépenses du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en 2010-2011 (Conseil du trésor, 2010). Toutefois, même si les sommes consacrées à l'éducation ont augmenté depuis 2002-2003[75], le poids relatif du secteur « Éducation, Loisir et Sport » a diminué de 25,4 à 23,7 % sur la même période alors que, par exemple, celui de la santé et des services sociaux est passé de 40,8 à 44,7 % (tableau 40).

TABLEAU 40
DÉPENSES DES PROGRAMMES DU GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, SELON LE SECTEUR (EN %)

	2002-2003	2007-2008	2008-2009	2010-2011
Éducation, Loisir et Sport[1]	25,4	24,5	23,8	23,7
Santé et Services sociaux	40,8	44,2	44,4	44,7
Autres portefeuilles	33,8	31,3	31,8	31,6

1. En 2002-2003, le sport et le loisir relevaient du ministère des Affaires municipales.

Sources : Pour 2002-2003 à 2007-2008 : MELS, *Indicateurs de l'éducation*, édition 2009.
Pour 2009-2010 et 2010-2011 : Conseil du trésor, 2010, p. 10.

Si on compare le Québec avec les autres provinces canadiennes, on constate que le pourcentage de la dépense globale par rapport au produit intérieur brut (PIB) diminue au Québec comme ailleurs depuis 1993, mais qu'il demeure cependant plus élevé au Québec que dans les autres provinces canadiennes[76] (tableau 41).

TABLEAU 41
DÉPENSE GLOBALE D'ÉDUCATION PAR RAPPORT AU PIB, QUÉBEC ET RÉGIONS DU CANADA (EN %)

	1993-1994	1998-1999	2000-2001	2002-2003e	2006-2007e	2007-2008e
Québec	**8,9**	**7,9**	**7,7**	**7,7**	**7,6**	**7,4**
Canada sans le Québec	**7,6**	**7,0**	**6,3**	**6,4**	**6,3**	**6,2**
Provinces de l'Atlantique	9,8	9,3	8,2	7,9	7,1	6,8
Ontario	7,4	6,5	5,8	5,8	6,3	6,3
Provinces de l'Ouest	7,1	7,0	6,5	6,8	6,2	6,1

e : Estimations.

Source : MELS, *Indicateurs de l'éducation*, édition 2009, tableau 1.2.

74. « Pour le Conseil, ce processus a pour effet de retirer ces enjeux du cadre de la décision purement privée et de les subordonner à des mécanismes d'analyse et de résolution intéressant l'ensemble de la société comme telle par le biais de ses institutions décisionnelles communes. » (CSE, 2002, p. 59.)

75. De 11,2 milliards de dollars en 2002-2003 à 14,8 milliards de dollars en 2010-2011 (MELS, *Indicateurs de l'éducation*, édition 2009, p. 18 et Conseil du trésor, 2010, p. 10).

76. Il y a lieu d'interpréter ces données avec prudence. De fait, quatre facteurs interviennent pour expliquer l'investissement d'une part plus ou moins grande du PIB en éducation. Ce sont : la dépense par étudiant, la richesse collective (PIB par habitant), le taux de fréquentation scolaire (proportion de l'effectif scolaire dans la population âgée de 5 à 24 ans) et le facteur démographique (proportion des jeunes de 5 à 24 ans dans la population totale).

Par ailleurs, tant en 1997 qu'en 2004, le Québec consacrait une plus grande part de son PIB à l'éducation que la moyenne ajustée[77] des pays de l'OCDE. En 1997, seule la Corée dédiait une plus grande part de son PIB à l'éducation (7,4 %) que ne le faisait le Québec (7,0 %). En 2004, le Québec était toujours parmi les pays qui investissaient une plus grande part de leur PIB en éducation. Seuls l'Islande (8,0 %) et les États-Unis (7,4 %) y consacraient une plus grande part, tandis que la Corée et le Danemark y versaient une part similaire (7,2 %) (MEQ, 2000b ; MELS, 2007a).

Les données financières consultées par le Conseil au moment de la production du rapport lui permettent donc de constater un effort financier important dans le secteur de l'éducation au Québec, mais elles ne lui permettent pas d'établir si cet effort est suffisant. Par ailleurs, les variations observées demanderaient des analyses plus poussées pour mieux comprendre les éléments de contexte qui permettent de les interpréter de manière rigoureuse. Pour l'heure, le Conseil estime qu'il est nécessaire de rappeler l'importance d'assurer la capacité financière du secteur de l'éducation de poursuivre les finalités liées au développement d'un système d'éducation plus inclusif et il rappelle qu'il s'agit d'un enjeu social qui dépasse le seul secteur de l'éducation, puisqu'il concerne l'ensemble de la société québécoise.

Le Conseil est conscient qu'un projet de système d'éducation plus inclusif a un coût financier. Toutefois, l'éducation constitue un levier de développement personnel, culturel, social et économique considérable. L'éducation doit donc être envisagée comme un investissement dont les retombées se mesurent principalement à moyen et à long terme et comme un héritage pour les générations futures au sens où elle permet à la société québécoise de poursuivre son développement culturel, social et économique. Il s'agit d'un choix de société qui commande des actions concrètes et pour lequel l'État doit fournir les efforts financiers nécessaires.

C'est donc dire qu'un projet de système éducatif plus inclusif doit être porté collectivement, non seulement par les acteurs de l'éducation, mais aussi par leurs partenaires des autres réseaux et par les partenaires de la société civile. Un projet de système d'éducation plus inclusif, s'il s'inscrit à l'intérieur d'un projet social inclusif, est réaliste si l'on reconnaît l'importance de l'éducation dans le développement des personnes et dans le développement socioéconomique de la société québécoise. Par conséquent, le choix d'un système d'éducation plus inclusif comporte *a priori* une volonté sociale affirmée.

Le Conseil propose un certain nombre d'orientations de nature plus systémique qui, de son point de vue, permettraient de soutenir le choix social d'un système d'éducation plus inclusif. En raison des liens étroits qui unissent ces deux phénomènes, le Conseil est d'avis que l'éducation doit être partie prenante de la lutte contre la pauvreté (orientation 2). Le développement d'un système d'éducation plus inclusif sous-tend également que l'on augmente la capacité du système de prendre en compte la diversité des besoins d'apprentissage (orientation 3), que l'on définisse de manière plus large la réussite éducative et que l'on soutienne les personnes tout au long de leur cheminement de formation (orientation 4), puis que l'on assure une plus grande continuité dans les services d'éducation et de formation dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie (orientation 5). Finalement, le développement d'un système d'éducation plus inclusif demande que l'on puisse suivre son évolution au regard des finalités poursuivies, à la fois au regard des résultats sur le plan national et sur le plan territorial, de façon à permettre à chaque communauté d'établir ses priorités et de mobiliser les acteurs en présence (orientation 6).

77. La moyenne ajustée prend en compte le fait que certains pays ont un PIB très faible.

ORIENTATION 2
INSCRIRE L'ÉDUCATION AU CŒUR DE LA LUTTE CONTRE LA PAUVRETÉ

L'origine socioéconomique est un déterminant majeur de la réussite éducative à tous les ordres et les secteurs d'enseignement. Les analyses précédentes ont montré l'effet de la provenance socioéconomique sur la probabilité d'obtention d'un diplôme d'études secondaires de même que sur la probabilité d'accéder aux études postsecondaires. Par ailleurs, la non-réussite éducative, comme l'explique le Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion dans un avis récent, est un déterminant majeur de la pauvreté ; le Centre mentionne que le lien entre le fait d'être bénéficiaire de l'aide sociale et le fait de ne pas avoir de diplôme d'études secondaires est très clair :

> L'évolution des clientèles à la sécurité du revenu permet d'observer très nettement le lien qui existe entre la présence à l'aide sociale et le fait de ne pas avoir terminé son secondaire. En août 2005, 62,6 % des prestataires adultes des programmes d'aide financière de dernier recours dont la scolarité est connue n'avaient pas de diplôme d'études secondaires [...] (Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion, 2009, p. 60.)

En d'autres termes, la réussite scolaire est un levier majeur pour sortir de la pauvreté, mais cette pauvreté nuit considérablement à la réussite elle-même. Au total, l'éducation et la formation doivent être partie prenante d'une stratégie beaucoup plus large de lutte contre la pauvreté.

UNE VOLONTÉ DE LUTTE CONTRE LA PAUVRETÉ : LA STRATÉGIE NATIONALE DE LUTTE CONTRE LA PAUVRETÉ ET L'EXCLUSION SOCIALE ET LES PLANS D'ACTION QUI ONT SUIVI

En 2002, le gouvernement québécois rendait publique la Stratégie nationale de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale : *La volonté d'agir, la force de réussir* (MESS, 2002). La Loi visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale, adoptée en 2002, venait assurer la pérennité de cette stratégie.

« La mise en œuvre d'une Stratégie nationale de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale s'inscrit à l'intérieur d'une démarche plus large visant le développement social de l'ensemble du Québec. Cette démarche repose sur une approche qui :

- établit comme priorité d'agir de manière préventive ;
- s'appuie sur le plein exercice de la citoyenneté ;
- mise sur la prise en charge par les communautés de leur propre développement ;
- vise à concilier le développement économique, social, culturel et environnemental.

Cette approche concerne l'ensemble des politiques sociales du gouvernement. La Stratégie nationale de lutte contre la pauvreté s'y inscrit. » (MESS, 2002, p. 10.)

En 2004, le gouvernement se dotait du plan d'action gouvernemental en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale *Concilier liberté et justice sociale : un défi pour l'avenir* (MESSF, 2004), faisant suite à l'adoption de la Loi visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale, en 2002. Le plan d'action représente un investissement de 2,5 milliards de dollars étalé sur 5 ans (2004-2009). Il fait l'objet d'un suivi annuel, le dernier bilan datant de février 2010 (MESS, 2010b).

L'examen des mesures que comporte ce plan d'action permet de relever les principales interventions spécifiquement destinées à soutenir les personnes en situation de pauvreté. Le plan d'action comporte 47 mesures regroupées en quatre axes :

1. améliorer le bien-être des personnes en situation de pauvreté ;
2. prévenir la pauvreté et l'exclusion sociale en développant le potentiel des personnes ;
3. favoriser l'engagement de l'ensemble de la société ;
4. assurer la cohérence et la constance de l'action.

L'éducation est principalement interpellée dans l'axe 2 : *Prévenir la pauvreté et l'exclusion sociale*. De nombreuses mesures liées à l'éducation et à la formation s'inscrivent à l'intérieur de ce volet, lesquelles s'adressent principalement aux familles avec de jeunes enfants, à la réussite et à la persévérance scolaire, et aux jeunes de moins de 25 ans.

Récemment, en juin 2010, un nouveau plan d'action a été rendu public pour la période 2010-2015 (MESS, 2010a). Globalement, ce nouveau plan reconduit plusieurs mesures du plan précédent. Toutefois, le MELS est interpellé par la 2e orientation : Valoriser le travail et favoriser l'autonomie des personnes[78].

UN ÉCLAIRAGE NÉCESSAIRE SUR LES DÉTERMINANTS DE LA PAUVRETÉ, EN PARTICULIER EN CE QUI CONCERNE L'ÉDUCATION, ET SUR LEURS EFFETS SUR LA PAUVRETÉ ET L'EXCLUSION SOCIALE

Les différents bilans produits à la suite de la mise en œuvre du plan d'action gouvernemental en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale de 2004 portent principalement sur la description de l'ensemble des actions gouvernementales (et leur financement) entamées pour répondre à chacune des mesures. Le bilan 2008, puis celui de 2009, sont les premiers bilans annuels à rapporter un certain nombre de résultats. Le bilan de 2009 du plan d'action gouvernemental en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale montre des améliorations au regard de cinq aspects :

- une baisse du taux de faible revenu, principalement chez les familles avec enfants ;
- un marché de l'emploi qui demeure accessible (diminution du chômage notamment) ;
- des progrès au regard du revenu disponible pour certains types de familles ;
- la réduction depuis 2003 du nombre de bénéficiaires d'aide financière des programmes d'assistance sociale ;
- la diminution de l'effet de la crise financière mondiale au Québec.

Pour l'instant, les indicateurs retenus pour mesurer les progrès réalisés au regard de la mise en œuvre du plan d'action portent principalement sur des dimensions de revenus disponibles et d'accès à l'emploi. À cet égard, le bilan publié en février 2010 montre que des progrès ont été réalisés depuis 2004. Toutefois, le Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion, mandaté pour faire des recommandations à l'égard de la mesure des progrès accomplis par le plan d'action, suggérait dans son avis une perspective plus large, notamment :

- de définir l'exclusion sociale et de déterminer ses principales dimensions ;
- de poursuivre les travaux sur les déterminants et les conséquences de la pauvreté, notamment sous l'angle du territoire, de l'éducation, de la santé, du travail, du logement, de la justice, de la sécurité et de l'accès aux activités culturelles ;
- d'innover en matière d'indicateurs de mesure en prenant en compte les multiples dimensions de la pauvreté (Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion, 2009).

Le Conseil estime qu'il faut poursuivre les efforts pour pouvoir arrimer encore davantage les interventions du secteur de l'éducation et de la formation à l'atteinte des objectifs du nouveau plan d'action gouvernemental pour la solidarité et l'inclusion sociale. Dans les différents bilans de la mise en œuvre du plan d'action précédent, l'ensemble des mesures appliquées par le secteur de l'éducation et de la formation est présenté et les partenaires associés à ces mesures sont clairement identifiés. Toutefois, la contribution de l'éducation et de la formation à la question de la lutte contre la pauvreté, la contribution des efforts de lutte contre la pauvreté pour favoriser la réussite scolaire et l'arrimage entre les différentes mesures proposées et l'effet de ces mesures auraient bénéficié de plus amples explications. D'une certaine manière, le récent plan d'action 2010-2015 ne pousse pas plus loin la réflexion. Même si ce nouveau plan s'oriente davantage vers la mise en œuvre de stratégies définies par les milieux locaux et régionaux (orientation 1) en vue de favoriser la coordination entre les efforts des différents partenaires, une réelle coordination entre les efforts du secteur de l'éducation et ceux des autres secteurs des services publics semble être peu fréquente.

78. La liste des mesures inscrites relevant du MELS figure à l'annexe F.

QUELQUES PISTES D'ACTION À EXPLORER

Au cours de ses travaux, le Conseil a soulevé certaines pistes de recherche et d'intervention plus précises qui, de son point de vue, pourraient maximiser la contribution de l'éducation à la problématique de la lutte contre la pauvreté.

- Intégrer encore davantage le secteur de l'éducation à l'interprétation des problématiques liées à la pauvreté et à l'exclusion sociale et développer des interventions qui, à la fois, agissent sur la réussite scolaire de manière à repousser la pauvreté, et sur la pauvreté des personnes de manière à repousser l'échec scolaire. Certes, l'éducation, en ce sens, doit être considérée comme un instrument de lutte contre la pauvreté culturelle, sociale et économique, mais les acteurs de l'éducation et de la formation ne pourront réaliser pleinement leur mission que si les différentes communautés et les acteurs sociaux se mobilisent, valorisent et soutiennent concrètement les personnes qui s'inscrivent dans une démarche de formation.
- Agir précocement auprès des très jeunes enfants et de leurs parents issus de milieux défavorisés et assurer une continuité de service avec le réseau scolaire, en misant sur l'adaptation des établissements à leur milieu. L'intervention précoce auprès des jeunes enfants, mais aussi de leurs parents, constitue une stratégie porteuse parce qu'elle intervient en amont, en prévenant les difficultés et en instaurant un environnement familial et éducatif propice à la réussite.
- S'appuyer sur les acquis des programmes expérimentés depuis une dizaine d'années[79] pour assurer le développement continu et le partage d'une expertise dans les milieux scolaires au regard de la prise en compte de la réalité sociale (culture, valeurs, etc.) des communautés dans les interventions éducatives au primaire et au secondaire, par exemple en :
  - favorisant une lecture sociale du milieu et en assurant un leadership lié à la justice sociale ;
  - centrant les interventions sur l'accès à toutes les formes d'apprentissage ;
  - réfléchissant sur ses pratiques pédagogiques et organisationnelles dans une perspective de réponse à la diversité des besoins et des personnes ;
  - prenant en compte le fait que les parents et les membres de la communauté sont des partenaires majeurs dans l'accès à la réussite ;
  - permettant l'accès à différentes formes de réussite.
- Poursuivre les interventions visant à augmenter le niveau de littératie des adultes québécois, en suscitant davantage l'expression de la demande de formation et en assurant une réponse appropriée aux besoins spécifiques des adultes en formation de base, y compris en milieu de travail.
- Attirer davantage d'étudiants issus d'un milieu défavorisé aux études postsecondaires de manière à assurer un accès équitable à la réussite éducative à tous les jeunes qui en ont l'intérêt, la volonté et le potentiel.
- Assurer l'accessibilité financière à l'enseignement postsecondaire, c'est-à-dire qui permette à chacun, peu importe son origine socioéconomique ou sa situation familiale, de poursuivre et de réussir des études collégiales ou universitaires, s'il en a l'intérêt et le potentiel.
- Favoriser l'accessibilité notamment financière à la formation continue de manière à augmenter la participation à ces services et à favoriser une plus grande équité dans l'accès aux services de formation.
- Appuyer les efforts des communautés autochtones en vue de les soutenir dans l'élaboration et la mise en œuvre d'interventions destinées à développer des services éducatifs de qualité qui répondent aux besoins de leur communauté, dans le respect des responsabilités et des pouvoirs des différents partenaires.

79. Le Programme de soutien à l'école montréalaise, la stratégie d'intervention *Agir Autrement*, le programme Famille, école, communauté : Réussir ensemble, notamment.

ORIENTATION 3
ACCROÎTRE LA CAPACITÉ DU SYSTÈME D'ÉDUCATION DE PRENDRE EN COMPTE LA DIVERSITÉ DES BESOINS D'APPRENTISSAGE

Un système plus inclusif implique forcément une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité, à la fois dans les caractéristiques des personnes et dans la nature et l'ampleur de leurs besoins. Les zones de vulnérabilité dégagées dans la partie précédente témoignent clairement de l'importance de la flexibilité et de la souplesse dans l'organisation scolaire et dans les pratiques pédagogiques si l'on veut prendre davantage en compte les besoins d'apprentissage des personnes. D'une certaine manière, c'est de la diversité de l'offre de formation dont il est question.

Au primaire et au secondaire, la mise en place d'un système d'éducation démocratique et accessible à tous, jumelé à une préoccupation d'équité et de justice sociale et à une nécessité d'ordre socioéconomique, a contribué, d'une part, à regrouper des enfants et des jeunes qui ont des besoins très diversifiés et, d'autre part, à poursuivre un objectif de réussite pour le plus grand nombre. Délivrer davantage de diplômes aux jeunes dont les besoins sont plus diversifiés qu'autrefois et souvent complexes, voilà ce à quoi sont confrontés les intervenants de ce secteur actuellement.

À l'enseignement postsecondaire et aux secteurs de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle, la question de l'accès est encore plus intense. Là aussi des préoccupations d'équité et de justice sociale – mais aussi des exigences socioéconomiques – se traduisent par l'importance d'une plus grande ouverture des établissements aux besoins éducatifs de leur population, à la diversité de ses parcours de formation et à la diversité de projets de formation qui l'anime.

L'enjeu de taille qui se dessine est donc celui d'accueillir davantage de personnes et d'en accompagner le plus grand nombre possible vers la réussite de leur projet de formation. Lors de ses consultations, le Conseil a toutefois entendu certaines inquiétudes à l'égard de la possibilité de maintenir des exigences élevées en matière de la réussite tout en poursuivant les finalités liées à un système éducatif plus inclusif. Pour le Conseil, un système d'éducation inclusif doit permettre à chacun d'accéder aux plus hauts niveaux de formation, selon ses intérêts, ses aspirations et son potentiel, sans compromis sur les exigences du curriculum, que ce soit à l'enseignement primaire et secondaire, à l'enseignement postsecondaire, à l'éducation des adultes, à la formation professionnelle ou à la formation continue. Un système d'éducation plus inclusif appelle donc un travail constant d'adaptation et d'ajustement de l'organisation scolaire et une priorité accordée au développement et à la mise en œuvre de pratiques éducatives et organisationnelles diversifiées qui répondent aux besoins d'apprentissage des personnes, quels qu'ils soient. Il appelle également une plus grande coordination intersectorielle des services afin d'augmenter la cohérence et la continuité des services du point de vue de la personne et il appelle aussi la participation de la société civile et des communautés de manière à assurer l'accompagnement et le soutien nécessaires.

QUELQUES PISTES D'ACTION À EXPLORER

Au cours de ses travaux, le Conseil a ciblé certaines pistes d'action plus précises qui, de son point de vue, pourraient être porteuses pour soutenir l'apport d'une plus grande souplesse dans l'organisation scolaire et dans les pratiques pédagogiques et organisationnelles.

- Miser sur la formation du personnel (direction, professionnels, enseignants, personnel technique et personnel de soutien) à tous les ordres et les secteurs d'enseignement ainsi que sur un accompagnement plus soutenu et plus durable dans les changements mis en œuvre. Une plus grande flexibilité dans l'organisation des services et dans les pratiques pédagogiques pour prendre en compte les besoins d'apprentissage des personnes exige bien davantage que de la bonne volonté. La littérature

scientifique sur le changement en éducation montre depuis longtemps la difficulté d'effectuer des changements durables dans les façons de faire et le poids des traditions et des habitudes à cet égard (CSE, 1995b). Le Conseil est donc d'avis que la formation et l'accompagnement du personnel, qui constitue, dans les faits, les intervenants de première ligne auprès des populations scolaires, sont incontournables.

- Miser sur l'apport de la recherche en éducation et en sciences sociales, sous différentes formes, pour soutenir le développement de pratiques novatrices et évaluer leurs effets sur la réussite éducative.
- Intégrer davantage de flexibilité et de souplesse dans les encadrements (règles administratives, conventions collectives, etc.) de manière à permettre une plus grande diversification dans l'organisation de l'offre de services éducatifs et dans la prestation de ces services.
- Simplifier et diversifier les modalités de financement des établissements de manière à permettre le développement d'une offre de services diversifiée.
- Soutenir l'innovation sur le plan de la collaboration intersectorielle de manière à décloisonner l'offre de services.
- Assurer une autonomie locale suffisante en matière d'organisation de l'offre de formation et en matière de gestion financière, de manière à permettre aux établissements de prendre en compte les besoins de leur population scolaire.

ORIENTATION 4
ACCROÎTRE LA CAPACITÉ DU SYSTÈME D'ÉDUCATION DE SOUTENIR UNE RÉUSSITE ÉDUCATIVE DIFFÉRENCIÉE ET OUVERTE SUR L'AVENIR

Le développement d'un système d'éducation plus inclusif implique de travailler à la fois dans une perspective de réussite pour tous (équité) et de réalisation du plein potentiel de chacun (performance). Or la diversité des intérêts, des aspirations et du potentiel sous-tend, d'une part, que des parcours différents puissent être empruntés par les individus et, d'autre part, que des projets de formation différents puissent se réaliser. D'une certaine manière, c'est la notion de réussite éducative même qu'il y aurait lieu d'élargir en y incorporant des possibilités de parcours de formation et des formes de réussite qui sont différents. Dans cette perspective, le Conseil est d'avis qu'une diversification de l'offre de services d'éducation et de formation est de plus en plus nécessaire. Dans ses analyses, il détermine deux zones du système d'éducation qui, à son avis, devraient faire l'objet d'une attention particulière.

FAVORISER L'ACCÈS À UNE PREMIÈRE FORMATION QUALIFIANTE[80] POUR LES MOINS DE 20 ANS

Le Conseil est préoccupé par la diversité de l'offre de formation destinée aux jeunes de moins de 20 ans. Outre la formation générale menant à un DES, quelle est l'offre réelle de formation qualifiante pour les moins de 20 ans ? Quels sont les choix qui s'offrent à un jeune de moins de 20 ans qui souhaite accéder plus rapidement au marché du travail ou pour lequel le cadre d'apprentissage de la formation générale en vue de l'obtention du DES ne convient pas ? Le Conseil reconnaît l'existence d'un certain nombre de voies de formation théoriquement accessibles pour les moins de 20 ans. Des modifications substantielles au curriculum du 2e cycle du secondaire amènent, par exemple, une certaine diversité dans les voies de formation. Leur mise en œuvre récente ne permet toutefois pas encore d'en analyser la fréquentation par les jeunes et leurs effets sur la réussite.

80. Par « formation qualifiante », le Conseil entend une formation dont le développement de compétences permet une insertion sur le marché du travail.

Toutefois, la préoccupation du Conseil dépasse la question de l'accès à une formation menant au diplôme d'études professionnelles proprement dit et concerne plus largement la diversité de l'offre de services permettant à un jeune de trouver une voie de qualification qui lui permette d'obtenir un diplôme d'études secondaires et de poursuivre son cheminement scolaire ou d'accéder au marché du travail, tout en ayant la possibilité de poursuivre sa formation dans les années à venir. Depuis plusieurs années, le Conseil plaide en faveur d'une diversification des cheminements vers la réussite pour mieux prendre en compte la diversité des besoins et des intérêts des jeunes. Dans le Rapport 2001-2002 sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil faisait d'ailleurs de cette question l'une des sept priorités qu'il formulait :

> Priorité 1 : Assouplir l'architecture du système éducatif en diversifiant les cheminements vers la diplomation, afin de tenir compte des aspirations et des besoins différents des jeunes, notamment des 16 à 18 ans du secondaire. (CSE, 2002, p. 50.)

Concrètement, le Conseil souhaitait le développement d'une architecture multiforme et intégrée de formation professionnelle au sens large, c'est-à-dire incluant des modalités diverses de formation qualifiante, et il insistait sur l'importance de faire de ces formations des voies normales de scolarisation. En 2004, le Conseil insistait encore davantage sur l'importance de valoriser toutes les avenues de formation (CSE, 2004). Il rappelait également les résultats mitigés de plusieurs essais antérieurs de diversification des voies de formation. Le Conseil est toutefois conscient qu'il faut maintenir les acquis des vingt dernières années, notamment au regard de la qualité des programmes de formation professionnelle et de la crédibilité du diplôme et au regard de la pertinence des différentes formations par rapport aux besoins du marché du travail.

Le plan de lutte contre le décrochage, rendu public par le MELS, prévoit la mise en œuvre d'une mesure dédiée à « faciliter et [à] encourager l'accès à la formation professionnelle » (MELS, 2009a, p. 31). Le plan d'action mise notamment sur la valorisation des métiers spécialisés et l'orientation professionnelle, sur une offre de formation générale et professionnelle en concomitance, sur la création de passerelles entre différents types de formation ainsi que sur le développement de services complémentaires pour soutenir le cheminement des jeunes de moins de 20 ans en formation professionnelle. Le Conseil est en accord avec ces objectifs, mais il souligne le fait qu'il s'agit d'objectifs de longue date et qu'une réflexion plus large permettrait peut-être de dénouer ce qui semble constituer une impasse. C'est dans cet esprit qu'il propose quelques pistes d'action à explorer.

QUELQUES PISTES D'ACTION À EXPLORER

- Confier à différents partenaires le soin de faire un bilan de l'état de l'offre d'une première formation qualifiante pour les moins de 20 ans (MELS, commissions scolaires, Emploi-Québec, Commission de la construction du Québec, etc.) et de l'utilisation réelle de ces voies de formation par les jeunes.
- Augmenter, le cas échéant, l'utilisation des voies d'accès des jeunes de moins de 20 ans à une première formation qualifiante en assurant la possibilité de formation continue ultérieure.
- Affirmer et soutenir clairement la mission éducative des centres de formation professionnelle auprès des jeunes de moins de 20 ans et assurer le financement nécessaire à la réalisation de cette mission.
- Mieux comprendre le manque d'attrait des jeunes pour la formation professionnelle.
- Promouvoir la qualité de la formation dispensée à travers les différentes voies d'accès à une première formation qualifiante auprès des employeurs pour permettre une insertion socioprofessionnelle réussie vers le marché du travail.
- Développer une plus grande synergie en adoptant le point de vue de l'offre de services à la personne.

ADAPTER L'OFFRE DE FORMATION INITIALE ET CONTINUE À LA DIVERSITÉ DES PROJETS DE FORMATION DES ADULTES

L'un des constats souvent mentionnés dans les mémoires des organismes consultés par le Conseil est l'augmentation de la diversité des besoins d'apprentissage et des projets de formation des adultes. On constate, par exemple, une plus grande hétérogénéité des populations scolaires à l'enseignement postsecondaire comme à l'éducation des adultes ; on observe également l'existence de parcours de formation moins linéaires et continus qu'autrefois ; on constate, finalement, une grande diversité dans les projets de formation des adultes à l'éducation des adultes ou à la formation continue. Dans ce contexte, un système plus inclusif, c'est-à-dire qui inclut davantage de personnes dans un processus d'éducation ou de formation, exigera un assouplissement de l'offre de formation et un souci d'adéquation entre cette offre et les besoins existants.

Dans le Rapport 2006-2008 sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil conviait les régions à « adapter les interventions en matière d'éducation et [à] innover pour répondre aux défis de l'accessibilité [de l'éducation en région] » (CSE, 2009a, p. 73). La même logique se transfère tout à fait au cadre de réflexion sur le développement d'un système d'éducation plus inclusif. Le Conseil proposait alors d'examiner les encadrements administratifs, mais aussi les modes d'organisation et les façons de faire dans les établissements et entre les établissements pour diversifier l'offre de formation et favoriser l'accessibilité. Il suggérait également de revoir la notion d'accès physique aux services éducatifs à la lumière des possibilités offertes par les technologies de l'information et des communications (TIC). De fait, une plus grande utilisation des TIC pourrait permettre d'offrir des formations plus personnalisées et plus adaptées aux projets de formation des personnes.

Par ailleurs, une plus grande adaptation de l'offre de formation à la diversité des projets entraîne forcément une analyse des possibilités et des limites du cadre réglementaire, organisationnel et financier existant. Certains assouplissements, ou encore une répartition différente du financement pourraient permettre d'adapter l'offre de services, mais il est possible que des remaniements plus importants aient comme conséquence qu'on doive revoir complètement certains encadrements.

L'adaptation de l'offre de formation initiale et continue à la diversité des projets des adultes constitue un chantier d'envergure et nécessite une réflexion à court, à moyen et à long terme à cet égard. Dans cette perspective, le Conseil pointe certaines pistes sur lesquelles une attention particulière pourrait être accordée.

QUELQUES PISTES D'ACTION À EXPLORER

- Prendre en compte l'existence de parcours de formation initiale ou continue non linéaires ou en discontinuité et faciliter le passage entre les différents ordres ou secteurs d'enseignement.
- Poursuivre le développement de la reconnaissance des acquis et des compétences, y compris à la formation initiale, pour permettre à chacun d'avancer dans la réalisation de son projet de formation en misant sur ses acquis.
- Développer une offre de formation initiale et continue plus diversifiée qui procure une réponse personnalisée à certains besoins de formation, par exemple, un accès plus facile :
  - à la formation manquante à l'issue d'un processus de reconnaissance des acquis et des compétences ;
  - à une offre de formation continue ou de formation manquante en concertation avec les exigences d'un ordre professionnel ou avec celles des employeurs ;
  - à une offre de formation à temps partiel en formation continue, en particulier à l'enseignement collégial et à la formation professionnelle.

ORIENTATION 5
ASSURER UNE PLUS GRANDE CONTINUITÉ DANS LES SERVICES D'ÉDUCATION ET DE FORMATION, DANS UNE PERSPECTIVE D'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

Certaines zones de vulnérabilité dégagées dans la deuxième partie ont trait à la continuité des services offerts dans les différents ordres et secteurs d'enseignement, ou encore entre le secteur de l'éducation et d'autres secteurs de la société (santé et services sociaux, main-d'œuvre, etc.). D'une certaine manière, un système d'éducation plus inclusif appelle une plus grande prise en charge des enfants, des jeunes et des adultes. Ainsi, il s'agit non seulement d'accompagner vers la réussite les personnes qui sont présentes dans le système, mais également d'attirer, de récupérer, de retenir et d'accompagner davantage de jeunes et d'adultes dans un projet de formation. Pour ce faire, davantage de continuité et de cohérence sont nécessaires entre les différents partenaires. Le Conseil insiste principalement sur quatre aspects du système d'éducation qui, selon lui, nécessitent qu'on s'y attarde.

ASSURER L'ACCOMPAGNEMENT NÉCESSAIRE AU MOMENT DES DIFFÉRENTES TRANSITIONS VÉCUES PAR LES PERSONNES ET SUSCITER LA MOBILISATION DES COMMUNAUTÉS

Les zones de vulnérabilité dégagées dans la partie précédente montrent une grande diversité dans les projets de formation et dans les parcours de formation suivis par plusieurs d'entre eux. Par conséquent, le cheminement des personnes n'est pas nécessairement linéaire ou continu : il est fait de transitions entre différents ordres ou secteurs de formation, y compris entre le secteur privé et le secteur public, ou entre le marché du travail et un établissement d'enseignement. Pour le Conseil, les transitions, qu'elles se fassent à l'intérieur d'un ordre d'enseignement ou entre les ordres et les secteurs d'enseignement, peuvent générer des tensions ou fragiliser le parcours scolaire de la personne. Toutefois, certaines transitions sont inévitables – on pense à l'entrée à la maternelle et aux passages successifs vers l'ordre d'enseignement suivant. Pour le Conseil, ces parcours peuvent être source d'apprentissage dans la mesure où ils permettent à la personne de développer sa capacité d'adaptation et de progresser vers des niveaux différents sur le plan de l'autonomie et de la responsabilité. Par contre, ils peuvent témoigner d'une difficulté d'orientation ou d'une difficulté d'adaptation de la personne et fragiliser son cheminement vers la réussite.

Pour le Conseil, la responsabilité des établissements scolaires ne se limite pas exclusivement à l'accompagnement des personnes inscrites dans leurs programmes ou leurs services. La synergie souhaitée entre les services aux personnes signifie que sur le plan local, les établissements d'enseignement doivent être en mesure d'accompagner les personnes dans leurs choix et leurs parcours de formation, de manière à éviter les risques de rupture ou d'éloignement du réseau de l'éducation. Les établissements doivent également susciter la mobilisation des membres de leur communauté, qui peuvent être partie prenante de l'accompagnement des enfants, des jeunes ou des adultes.

Le Conseil a repéré l'existence de certaines mesures destinées à offrir un accompagnement plus large aux jeunes de 16 à 24 ans, une population scolaire dont le parcours est parfois atypique. La Stratégie d'action jeunesse 2009-2014 (Gouvernement du Québec, 2009), par exemple, fait état de l'existence de mesures conçues spécifiquement pour les 16-17 ans (mesure IDEO) et les 18-24 ans (Jeunes en action) mises en œuvre par le Réseau des carrefours jeunesse-emploi du Québec. Le développement récent des Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) dans les commissions scolaires constitue également une voie par laquelle le Conseil estime que l'accompagnement des personnes dans l'élaboration et la réalisation d'un projet de formation seront favorisés[81]. Ainsi, certaines mesures existent pour soutenir et accompagner les personnes

81. Pour davantage d'information sur les SARCA, consulter le cadre général (MELS, 2006e).

tout au long des différentes transitions qu'ils vivent dans leur parcours de formation. Le Conseil est toutefois d'avis qu'il y a lieu d'approfondir l'analyse et la réflexion sur cette question, de manière à s'assurer de la capacité des établissements à jouer ce rôle d'accompagnement auprès des personnes, à la fois à l'intérieur de leur propre organisation et à travers les transitions que vivent les personnes, dans une perspective de formation tout au long de la vie.

Par ailleurs, le récent plan d'action gouvernemental pour la solidarité et l'inclusion sociale (MESS, 2010a) mise sur la mobilisation des communautés locales autour des questions de pauvreté et le Conseil estime que l'éducation et la formation doivent être partie prenante de cette mobilisation contre la pauvreté.

ASSURER L'ACCÈS AUX SERVICES ÉDUCATIFS PARTICULIERS ET COMPLÉMENTAIRES JUSQU'À L'OBTENTION D'UNE PREMIÈRE QUALIFICATION DU SECONDAIRE, PEU IMPORTE LE SECTEUR FRÉQUENTÉ

Au cours de ses analyses, le Conseil a constaté que certains élèves accumulent un retard dans leur cheminement scolaire et n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires dans le temps prévu, ou encore qu'ils quittent l'école secondaire sans diplôme. Certains d'entre eux poursuivent cependant leurs études à la formation générale des adultes ou à la formation professionnelle et obtiennent un premier diplôme quelques années plus tard. Les analyses présentées antérieurement montrent qu'un nombre important de jeunes de moins de 20 ans passent directement de la formation générale des jeunes à l'éducation des adultes, estimant probablement que les centres d'éducation des adultes seront davantage en mesure de prendre en compte leurs besoins. Cette proportion a considérablement augmenté depuis les années 80.

Par ailleurs, le taux d'obtention d'un diplôme du secondaire à la formation générale des adultes n'est pas très élevé. Parmi les élèves de moins de 20 ans inscrits au programme de 2e cycle du secondaire à la formation générale des adultes, 64,5 % d'entre eux ont quitté l'école avec un diplôme[82] (MELS, *Indicateurs de l'éducation*, édition 2009). Des améliorations pourraient également être effectuées sur le plan de la réussite des jeunes de moins de 20 ans à la formation professionnelle. On constate, par exemple, que 65,3 % des élèves de moins de 20 ans inscrits en 2000-2001 en formation professionnelle ont obtenu leur DEP deux ans après leur inscription (MEQ, 2004a). C'est donc dire qu'il y a place à amélioration sur le plan de la persévérance, mais aussi de la réussite.

Pour le Conseil, l'un des enjeux importants concerne l'accès aux services éducatifs particuliers et complémentaires nécessaires afin de soutenir le cheminement des personnes en vue de l'obtention de leur diplôme. Le Conseil soulève un paradoxe important concernant l'accès aux services éducatifs particuliers[83] et complémentaires[84], notamment pour les jeunes entre 16 et 18 ans, mais également tout au cours du cheminement vers une première qualification.

D'une part, l'élève qui quitte le secteur des jeunes n'a plus accès aux services particuliers et complémentaires auxquels il aurait droit s'il fréquentait l'école secondaire au secteur des jeunes. En effet, les services éducatifs complémentaires sont très peu développés à la formation générale des adultes, même si on assiste à une certaine évolution à cet égard (MELS, 2009d). Le secteur de la formation professionnelle offre également bien peu sur le plan des services éducatifs particuliers et complémentaires. Également, l'élève qui souhaite avoir accès aux services éducatifs particuliers ou complémentaires qui lui sont nécessaires pour obtenir son DES peut moins facilement poursuivre sa formation au-delà

82. Tous les diplômes du secondaire sont considérés.

83. L'article 6 du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire prévoit que « [l]es services éducatifs particuliers ont pour but de procurer une aide à l'élève qui, pour des raisons particulières, doit recevoir des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française ou des services d'enseignement à domicile ou en milieu hospitalier ».

84. L'article 3 du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire prévoit que « [l]es services complémentaires ont pour but de favoriser la progression de l'élève dans ses apprentissages ». Il peut s'agir de services de soutien, de vie scolaire, d'orientation scolaire professionnelle, etc.

de l'âge de 18 ans. En effet, selon l'article 1 de la Loi sur l'instruction publique, toute personne a droit à un service d'enseignement jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire où elle atteint l'âge de 18 ans, ou de 21 ans dans le cas d'une personne handicapée, incluant l'ensemble des services éducatifs et complémentaires prévus par la Loi. L'admission d'un élève au-delà de l'âge maximal est cependant possible, mais seulement à certaines conditions. L'Instruction 2009-2010 spécifie, notamment, qu'il faut démontrer que l'élève est susceptible d'obtenir un diplôme d'études secondaires au cours de l'année scolaire (MELS, 2009e). Dans les faits, la poursuite de la formation d'un jeune de plus de 18 ans à la formation générale des jeunes ne va pas de soi. Finalement, il semble que le secteur des jeunes offre davantage de services spécialisés pour prendre en compte les besoins d'apprentissage, mais que le secteur des adultes réponde davantage à un besoin de souplesse dans l'organisation scolaire.

Pour le Conseil, il y aurait lieu d'envisager un développement plus important des services éducatifs particuliers et complémentaires destinés non seulement aux élèves de 16 à 18 ans, mais à l'ensemble des personnes qui cheminent vers l'obtention d'un premier diplôme du secondaire, quel qu'il soit. Ces services devraient pouvoir être accessibles à la fois à la formation générale des jeunes, à la formation générale des adultes et à la formation professionnelle, sous des formes et des modalités qui conviennent aux caractéristiques des populations de chacun des secteurs. L'accès à un premier diplôme du secondaire constitue une cible dont l'importance n'est plus à démontrer et sur laquelle les acteurs sociaux et scolaires font consensus. Aussi, peu importe le secteur fréquenté, la personne devrait pouvoir avoir accès aux services particuliers et complémentaires nécessaires pour répondre à ses besoins.

HARMONISER DAVANTAGE L'OFFRE DE SERVICES AUX PERSONNES EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE ET AUX PERSONNES HANDICAPÉES ET ASSURER UNE CERTAINE CONTINUITÉ DE SERVICES, DE LA PETITE ENFANCE À L'ÂGE ADULTE

Selon le Conseil, les préoccupations soulevées par certains mémoires mettent en lumière l'importance d'examiner le cheminement des personnes handicapées ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage sous l'angle des difficultés propres aux établissements qui risquent de fragiliser leur accès à l'éducation et à la réussite éducative. Quelles conditions optimales favorisent l'accès à l'éducation et à la réussite de ces personnes et comment est-il possible de favoriser la continuité des services entre les différents ordres ou secteurs d'enseignement tout en respectant les particularités de chacun des ordres ou des secteurs ?

Dans les faits, il semble que la définition de la « difficulté d'apprentissage ou d'adaptation » et celle de « handicap » varient selon l'ordre ou le secteur d'enseignement fréquenté. La nature des services offerts aux personnes et les modalités d'organisation de ces services varient également. Ainsi, la même personne ne se voit pas forcément reconnaître les mêmes besoins et n'a pas accès aux mêmes types de services tout au cours de son cheminement scolaire.

Par ailleurs, des distinctions existent entre les ordres d'enseignement, distinctions dont il faut tenir compte dans l'organisation des services. Il faut, par exemple, tenir compte des particularités des besoins des personnes aux différents moments de leur cheminement, des exigences de sanction dans les différents ordres ou secteurs d'enseignement et des règles en matière de protection des renseignements personnels. L'une des distinctions importantes repose notamment sur le fait qu'après la période de fréquentation scolaire obligatoire la prestation de services repose sur la disponibilité des services et sur la volonté de la personne d'y recourir (CSE, 2010b).

La récente Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées (Office des personnes handicapées du Québec, 2009) comporte un volet sur l'importance du rehaussement de la scolarité des personnes handicapées. Le cadre d'évaluation de la politique développé par l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) mandaté par l'État pour faire l'évaluation de cette politique signale qu'une plus grande participation des personnes handicapées à l'éducation et à la formation fait partie des résultats attendus de la politique. Les objectifs sont les suivants :

dans des conditions équivalentes à celles des autres personnes :

- accroître la participation des enfants handicapés dans les services de garde éducatifs à la petite enfance et en milieu scolaire ;
- accroître la participation des élèves et des étudiants handicapés à tous les ordres d'enseignement, en formation initiale et continue (Dubois, Dugas et Guay, 2009).

Dans ce contexte, un effort d'harmonisation serait de nature à soutenir la participation des personnes handicapées ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation à l'éducation et à la formation. Encore une fois, un système d'éducation plus inclusif suppose de lever les obstacles à l'apprentissage et d'harmoniser les services, dans le respect des exigences de chacun des ordres et des secteurs d'enseignement, de façon à permettre à un plus grand nombre l'accès et un cheminement plus fluide à même le système d'éducation.

L'articulation entre les services d'éducation et de formation en vue d'assurer une plus grande continuité constitue un objectif d'envergure qui commande des interventions sur plusieurs plans. Le Conseil soumet à la réflexion quelques pistes d'action qui lui semblent porteuses.

DES MÉCANISMES CONCRETS ET DURABLES QUI SOUTIENNENT LA SYNERGIE ET LA COHÉRENCE ENTRE LES SERVICES

Le Conseil a observé que les obstacles liés à un manque de coordination et de cohérence des services sont fréquemment mentionnés par les organismes consultés. Les problèmes soulevés concernent, dans certains cas, le cheminement des personnes dans le système éducatif (des difficultés de nature longitudinale) et dans d'autres, la coordination des services offerts à une personne par différents partenaires (des difficultés de nature transversale). De fait, une plus grande hétérogénéité des populations scolaires, une plus grande diversité de besoins éducatifs et des parcours, et des projets de formation nécessitent davantage de souplesse et de flexibilité de la part du système d'éducation de même qu'un élargissement des services et un recours plus fréquent à des partenaires, de manière à favoriser une meilleure prise en compte des besoins. Dans ce contexte, le risque de dédoublement de services, l'absence de passerelles entre certains d'entre eux, l'absence de services ou même la méconnaissance de l'existence de certains d'entre eux devient réel. Le Conseil a fait l'exercice de tenter de répertorier les services destinés à fournir une réponse appropriée aux besoins de certaines populations scolaires par l'entremise de la consultation de plans d'action, de programmes ou de mesures de financement. Même en demeurant uniquement dans le secteur de l'éducation formelle, une description exhaustive des différents services disponibles constitue une tâche gigantesque. Comment, dans ce contexte, peut-on coordonner un ensemble de services aussi large avec les services non moins nombreux des partenaires des autres secteurs (petite enfance et famille, santé et services sociaux, emploi, immigration, etc.) ?

Pourtant, l'exigence de coordination et de cohérence entre les services demeure. De fait, à tous les ordres du système d'éducation, on ne compte plus les discours, les politiques et les mesures dans lesquels on évoque l'importance de la concertation, de la coordination, de la synergie ou de la cohérence dans les interventions des différents partenaires. De toute évidence, un consensus très clair se dégage à l'égard de la nécessité de coordonner un ensemble de services afin de prendre en compte les besoins d'apprentissage des personnes. Les membres du Conseil soutiennent cependant qu'il faut faire un pas de plus, c'est-à-dire dépasser l'étape de concertation entre les partenaires pour agir véritablement ensemble de manière coordonnée et cohérente. Dans le Rapport 2001-2002 sur l'état et les besoins

de l'éducation, le Conseil soulignait l'importance d'un maillage des services destinés aux enfants, aux jeunes et à leur famille. Ainsi, il formulait la priorité suivante :

> Mobiliser les forces de la communauté en maillant ses efforts au moyen d'un mécanisme local d'intégration des services destinés à l'ensemble des enfants, des jeunes et des familles, afin de faire de l'école un milieu de vie stimulant. (CSE, 2002, p. 57.)

Le Conseil ciblait alors les services destinés aux enfants, aux jeunes et aux familles et souhaitait que l'école devienne, en partenariat avec les intervenants des secteurs de la santé et des services sociaux, du secteur municipal et ceux des organismes communautaires, un lieu privilégié pour une offre de services intégrés.

Le Conseil reconnaît que la question des conditions nécessaires à une véritable synergie entre les interventions de différents partenaires à l'intérieur d'un même territoire est fort complexe et doit être examinée de manière plus approfondie. De plus, il reconnaît que la réalité des différentes régions est différente et que les mécanismes de concertation et de coordination doivent s'y adapter. Toutefois, il soumet aux acteurs quelques pistes de réflexion issues de certains de ses avis antérieurs.

La continuité dans le cheminement scolaire de la personne : un concept centré sur l'expérience éducative de la personne

Dans trois avis subséquents (CSE, 2006b, 2009a et 2010b), le Conseil développait l'idée d'une continuité nécessaire dans le cheminement scolaire de la personne.

Dans son avis sur les services de garde en milieu scolaire (CSE, 2006b), le Conseil s'appuyait sur un concept issu d'une étude de Betsalel-Presser et autres (1998), soit l'idée de la continuité dans l'expérience éducative de l'enfant. Ce concept s'inspire du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) et fournit un cadre qui permet d'examiner les éléments de continuité ou de discontinuité du point de vue de l'expérience de la personne elle-même. Dans son rapport 2006-2008, le Conseil en appelait à une responsabilisation collective des acteurs locaux à l'égard de la continuité des cheminements éducatifs des personnes, une responsabilité qui s'étend au-delà des programmes offerts par chacun des établissements (CSE, 2009a). Finalement, dans son avis sur la transition entre le secondaire et le collégial (CSE, 2010b), le Conseil insistait sur les défis que pose cette transition sous l'angle de l'articulation des structures dans lesquelles l'étudiant transite, sous l'angle de l'arrimage des savoirs et des pratiques pédagogiques et sous l'angle de l'intégration de l'étudiant dans la communauté collégiale.

Un mécanisme existant : les Tables d'éducation interordres

Dans le Rapport 2006-2008 sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil soulignait l'existence des Tables d'éducation interordres relancées dans chacune des régions à la suite des conclusions du rapport Gervais (Équipe de travail sur le maintien de l'accès à des services éducatifs de qualité, 2005). Ayant principalement travaillé jusqu'à maintenant sur l'organisation de la formation professionnelle et technique à l'intérieur de leur territoire en réponse à une demande spécifique du Ministère[85], le mandat initial des Tables interordres est cependant plus large. En effet, outre ce mandat spécifique concernant le rapprochement de la formation professionnelle et technique, les Tables doivent également veiller au volet qui porte sur l'organisation de l'ensemble des services éducatifs dans leur territoire :

85. Dans le cadre du Plan de rapprochement de la formation professionnelle et technique, les Tables régionales ont été invitées à proposer un plan régional d'aménagement de l'offre de formation professionnelle et technique dans leur territoire (MELS, 2006b).

« En ce qui concerne l'organisation de l'ensemble des services éducatifs, du préscolaire à l'université :

- Établir un diagnostic régional de l'organisation de ces services dans leur territoire.
- Élaborer un plan d'action régional de redéploiement de ces services, dans la perspective d'y maintenir l'accès à des services éducatifs de qualité et d'optimiser l'utilisation des ressources tout en préservant la cohérence du système d'éducation québécois. » (MELS, 2006d, p. 16.)

Incidemment, le Conseil recommandait à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans un avis récent « de soutenir la concertation sur le plan régional en dotant les Tables régionales d'éducation interordres d'un mandat spécifique lié à l'articulation des structures du secondaire et du collégial » (CSE, 2010b, p. 64).

Selon le Conseil, les Tables d'éducation interordres présentent de multiples possibilités, car elles permettent aux acteurs de la région d'établir leurs propres priorités de travail selon les besoins régionaux. Mises en place relativement récemment, elles ont toutefois besoin de temps pour acquérir leur pleine maturité.

D'autres structures de concertation existent d'ailleurs en grand nombre dans certaines régions. Outre l'intérêt qu'elles représentent dans la mesure où leur création répond à un besoin réel des acteurs locaux, le Conseil appelle à une analyse de la situation pour éviter une multiplication des instances et des plans d'action.

Les établissements d'enseignement privé : une responsabilité claire à l'égard de la mission d'éducation pour tous

Certains organismes consultés par le Conseil font état de l'existence de tensions dans le système d'éducation autour de la question du financement public des écoles privées, de la sélection et parfois de l'exclusion que certaines d'entre elles pratiquent et d'un effet négatif de la concurrence entre les établissements d'enseignement secondaire, notamment à Québec et à Montréal. Le Conseil prend note de l'existence de ce débat, mais il rappelle également l'importance de prendre en compte dans ce débat le fait que le réseau de l'enseignement privé n'est pas homogène et que les écoles privées offrent une gamme de services différents les uns des autres et ont des pratiques pédagogiques et organisationnelles diversifiées.

Le Conseil constate aussi que ces questions font l'objet d'un débat récurrent. Les propos du rapport Parent sur la complémentarité du réseau d'enseignement privé et public et sur la question de l'opportunité du financement des établissements privés témoignent d'ailleurs de la persistance de ce débat (voir la première partie de ce rapport).

La question du financement des écoles privées dépasse le mandat que s'est donné le Conseil dans le cadre de son rapport 2008-2010. Il y aborde la question de l'inclusion sous l'angle du développement d'un système d'éducation plus inclusif, c'est-à-dire qui attire, retient et accompagne davantage de jeunes et d'adultes vers la réussite de leur projet de formation. Ainsi, la question de l'inclusion sous l'angle du « lieu d'éducation ou de formation », qu'il s'agisse par exemple de l'école privée ou publique, ou encore de la classe ordinaire ou de la classe spéciale, n'a pas fait l'objet de réflexion. Par ailleurs, le Conseil rappelle, comme il l'a fait dans son avis de 2007, que la question du lien entre le réseau privé et le réseau public d'éducation est une « question d'ordre politique qui appelle une décision d'ordre politique » (CSE, 2007b, p. 55).

Dans un avis récent, le Conseil insistait sur l'importance que soient établis des liens entre les établissements publics et privés d'enseignement primaire et secondaire, dans une perspective de complémentarité des services à l'intérieur d'un même territoire. D'ailleurs, le Conseil recommandait au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

> D'affirmer publiquement que les missions des secteurs d'enseignement, public et privé, sont les mêmes, en formulant un énoncé de mission de l'enseignement privé et en veillant à son inscription dans la Loi sur l'enseignement privé. (CSE, 2007b, p. 57.)

Dans cet esprit, le Conseil recommandait également au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

- d'instaurer un mécanisme favorisant le dialogue et l'établissement de nouveaux liens de complémentarité entre les établissements d'un même secteur d'enseignement de même qu'entre les secteurs d'enseignement public et privé, en les invitant publiquement à se concerter en vue d'harmoniser l'offre de formation, de partager la responsabilité de l'intégration scolaire et d'accueillir un effectif aux profils scolaires variés ;
- d'examiner, avec les représentants du secteur privé de l'enseignement, les modalités susceptibles de favoriser une plus grande participation des établissements de ce réseau à l'intégration scolaire des élèves à risque et des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (CSE, 2007b).

Le Conseil estime que les instances de concertation et de coordination entre les services dans un même territoire constituent un lieu privilégié pour inclure la contribution des établissements d'enseignement privé à l'amélioration de l'adéquation de l'offre de services éducatifs à même ce territoire.

QUELQUES PISTES D'ACTION À EXPLORER

- Poursuivre le développement des Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) dans les commissions scolaires et intensifier le développement de services d'accompagnement au collégial.
- Susciter l'engagement des membres des communautés dans l'accompagnement et le soutien aux enfants qui fréquentent l'école primaire ou secondaire ainsi qu'aux jeunes et aux adultes qui s'inscrivent dans une démarche de formation.
- Soutenir le développement d'une offre élargie de services particuliers et complémentaires, notamment à l'éducation des adultes et à la formation professionnelle, dans le respect des besoins et des particularités des différentes populations desservies.
- Soutenir le développement des services aux personnes handicapées ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.
- Soutenir le travail des tables de concertation dans une perspective de stabilité, de continuité et de pérennité de la réflexion et des interventions en matière de continuité des services offerts.

ORIENTATION 6
LE DÉVELOPPEMENT D'UN SYSTÈME D'ÉDUCATION PLUS INCLUSIF : UN PILOTAGE NÉCESSAIRE

Le Conseil est d'avis que le développement d'un système d'éducation plus inclusif doit nécessairement faire l'objet d'un suivi de la part de l'État. Pour reprendre une expression formulée dans l'un des mémoires reçus par le Conseil « c'est la mise en œuvre qui est l'épreuve de vérité ». L'art du pilotage consiste donc à s'assurer que la mise en œuvre progresse et qu'elle progresse dans la direction souhaitée. Selon le Conseil, le rôle de l'État est capital dans le pilotage du système d'éducation :

> [...] pour des motifs d'équité, d'accessibilité et de cohérence, l'État doit exercer un rôle de pilotage du système éducatif : établir les orientations et les grands encadrements de système, y compris le partage des responsabilités ; assurer une saine gestion des fonds publics et faire en sorte que les acteurs locaux puissent s'acquitter de la mission éducative dont ils ont la charge ; veiller à ce qu'une reddition de comptes signifiante soit faite en fonction des responsabilités dévolues à chacun (CSE, 2009b, p. 11).

Ce rôle de pilotage doit toutefois s'exercer de manière à permettre un suivi à la fois sur le plan national et sur le plan territorial, de manière à permettre une régulation d'ensemble mais aussi, une régulation à l'échelle régionale ou locale.

SUIVRE L'ÉVOLUTION DU SYSTÈME D'ÉDUCATION DANS SA GLOBALITÉ : UN PILOTAGE NATIONAL

La poursuite d'objectifs liés au développement d'un système d'éducation plus inclusif commande d'abord un pilotage national pour suivre l'évolution du système d'éducation au regard du processus d'éducation inclusive et de ses résultats. Un système d'éducation inclusif vise la plus grande participation de tous à l'éducation et à la formation, demandant ainsi que l'on attire, retienne et accompagne davantage de personnes dans la réalisation de leur projet de formation. Un système d'éducation inclusif reconnaît ainsi que de nombreuses trajectoires existent dans la réalisation des parcours de formation et que la réussite éducative peut se traduire de différentes manières selon le projet de formation des personnes. Il doit par conséquent faire preuve de souplesse et de flexibilité dans sa réponse aux besoins. Un système d'éducation plus inclusif nécessite donc un effort de synergie entre un ensemble de partenaires de manière à assurer la continuité et la cohérence entre les services offerts aux personnes ; il est également fondé sur des principes d'équité et de justice sociale issus et portés par la société québécoise. Un système d'éducation inclusif est, finalement, un système « performant », c'est-à-dire qui maintient un niveau élevé d'exigences à tous les ordres et les secteurs d'enseignement, pour assurer la qualité et la crédibilité de la formation qu'il dispense.

D'une certaine manière, il s'agit pour l'État d'être garant des principes d'une éducation inclusive par un examen continu de ses différentes dimensions, de manière à favoriser l'adaptation du système d'éducation aux besoins des personnes, tout en préservant un haut niveau d'exigences. Ce pilotage suppose l'utilisation d'indicateurs qualitatifs et quantitatifs qui permettent de suivre l'évolution du système d'éducation sous cet angle particulier et d'en rendre compte publiquement. Ce pilotage permet, par la suite, une régulation du système d'éducation dans le sens du développement d'un système plus inclusif.

L'IMPORTANCE D'UNE ANALYSE STATISTIQUE FONDÉE SUR DES INDICATEURS FIABLES INTERPRÉTÉS AVEC RIGUEUR

Le Conseil souligne également l'importance de la disponibilité d'une information de nature statistique fondée sur des indicateurs précis et pertinents, interprétés avec rigueur et accessibles de manière conviviale.

Au regard du choix des indicateurs retenus dans le cadre de la fonction de pilotage de l'État, le Conseil estime qu'il y a lieu de distinguer les indicateurs de nature administrative, qui permettent à l'État de jouer son rôle dans l'administration, la répartition et la surveillance de l'utilisation des fonds publics, des indicateurs qui permettent davantage de suivre l'évolution du système d'éducation sous différents angles. À cet égard, le Conseil souligne que l'existence d'indicateurs suffisamment détaillés sur le plan sociodémographique permettrait probablement un pilotage plus précis et une intervention mieux ciblée auprès de certaines populations. Malgré les enjeux éthiques réels sous-jacents à cette question, il y a lieu de reconnaître que certains phénomènes peuvent passer inaperçus parce que aucune donnée ne permet de les mettre en lumière. D'une certaine manière, le choix et la disponibilité des indicateurs statistiques structurent la lecture de la réalité et peuvent masquer certains phénomènes auxquels il y aurait lieu de s'attarder davantage. Le Conseil invite donc le MELS et ses partenaires à réfléchir à la manière de rendre accessible une grande variété de données statistiques permettant un meilleur suivi des élèves, jeunes et adultes, et un suivi mieux ciblé, tout en préservant les principes éthiques qui balisent la diffusion publique de cette information.

Au regard de la rigueur nécessaire dans l'analyse et le traitement des données statistiques, le Conseil appelle les utilisateurs à la prudence. Selon lui, l'utilisation des indicateurs statistiques est essentielle pour permettre une lecture de l'état ou de l'évolution du système d'éducation. Or, d'une part, les indicateurs, particulièrement les indicateurs de nature quantitative, sont des outils complexes et variés, dont la mesure est prise à partir de définitions de concepts très spécifiques. Souvent, la signification courante d'un concept est différente de son utilisation à des fins statistiques, étant donné les exigences de rigueur et de précision de ce secteur. D'autre part, ces indicateurs ne fournissent aucune indication sur le contexte social, culturel, économique, organisationnel ou financier, ni sur les choix sociaux, financiers ou éducatifs qui permettraient de mettre en contexte les données obtenues. Ces données doivent donc être interprétées à la lumière d'une compréhension plus large de la situation.

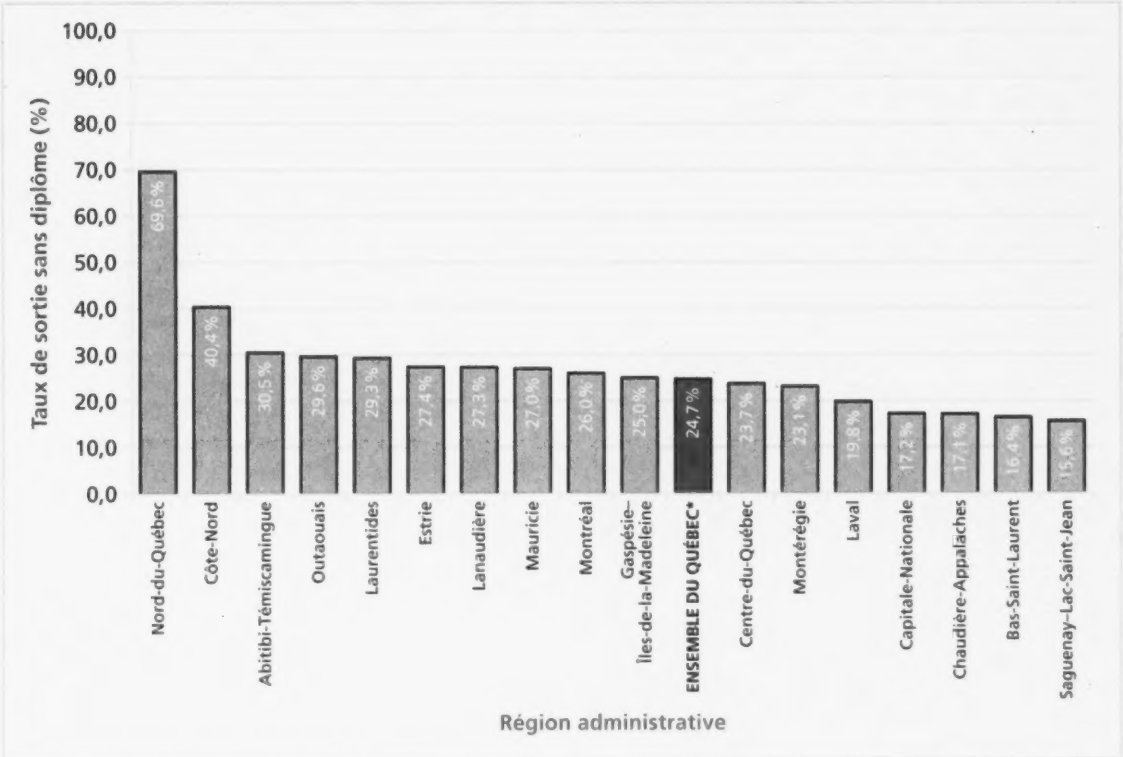
Finalement, au regard de la disponibilité et de la convivialité des données statistiques, le Conseil est d'avis que le MELS doit permettre aux acteurs scolaires et sociaux, et aux citoyens, d'avoir accès à une information valide et fidèle de même qu'à différentes pistes d'interprétation qui prennent en compte les visées du système d'éducation et les éléments de contexte qui fournissent les clés nécessaires à une compréhension juste de la situation.

SUIVRE L'ÉVOLUTION DE LA SITUATION DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DANS UN TERRITOIRE DONNÉ : UN PILOTAGE TERRITORIAL

Pour le Conseil, le développement d'un système d'éducation plus inclusif sous-tend aussi un pilotage qui permette une analyse de la situation dans un territoire donné, en vue d'une intervention plus efficace et mieux coordonnée entre les différents acteurs locaux. De fait, la réalité des différentes régions du Québec est très diversifiée sur le plan de l'accès à l'éducation et de l'accès à la réussite éducative. Les analyses géographiques des indicateurs de persévérance et de réussite scolaires au Québec produites par l'équipe de la Chaire UQAC–Cégep de Jonquière sur les conditions de vie, la santé et les aspirations des jeunes (VISAJ) montrent de fortes disparités entre les différentes régions et municipalités du Québec au regard de la réussite scolaire et de la persévérance[86].

On observe, par exemple, que le taux de sortie sans diplôme – c'est-à-dire la proportion d'élèves qui sortent du secondaire sans diplôme au cours d'une année donnée – sur l'ensemble des élèves qui sortent du secondaire cette même année est très variable d'une région à l'autre et qu'il varie également considérablement à l'intérieur de chacune des régions (municipalités régionales de comté et municipalités) (figure 5). Une analyse sociogéographique devient donc essentielle pour mieux saisir les dynamiques régionales et locales.

FIGURE 5
TAUX DE SORTIE SANS DIPLÔME DU SECONDAIRE, SELON LA RÉGION ADMINISTRATIVE, 2005-2007



* 1 021 élèves n'ont pu être localisés dans une région.

Source : http://www.cartodiplome.qc.ca/cartes/0_EnsembleQc/Sec_EnsQ_Txssd_Tableau_05-07_Reg.pdf

86. Voir le site Internet « Cartodiplôme » : http://www.cartodiplome.qc.ca.

Dans le Rapport 2006-2008 sur l'état et les besoins de l'éducation (CSE, 2009a), le Conseil a rappelé l'importance d'ajuster les services offerts aux besoins, au potentiel et aux forces de chacune des communautés et de miser sur la mobilisation locale et régionale pour favoriser le développement éducatif des personnes et de leur communauté. Aussi, il estime que l'État doit permettre aux acteurs locaux de bénéficier de l'information nécessaire sur la situation de l'éducation et de la formation dans leur territoire, de manière à pouvoir mobiliser l'ensemble de leurs forces autour d'objectifs concertés. Ce pilotage pourrait, notamment :

- assurer l'efficience de la coordination des services visant à répondre aux besoins d'éducation et de formation de la population d'un territoire donné ;
- se réaliser à partir d'indicateurs qui reflètent fidèlement l'évolution du cheminement scolaire des élèves et des étudiants et qui informent les acteurs scolaires des forces et des faiblesses au regard des apprentissages, de manière à permettre des interventions mieux ciblées ;
- permettre aux acteurs locaux de développer leur expertise, notamment par l'évaluation des pratiques porteuses et leur diffusion.

Pour le Conseil, l'importance de la mobilisation des communautés autour des problématiques de réussite éducative est cruciale. Dans un avis antérieur sur l'importance du développement d'une communauté éducative autour de l'élève, en l'occurrence du secondaire, le Conseil rappelle que la réalisation de la mission éducative du système d'éducation nécessite la contribution des partenaires de la communauté (CSE, 1998).

Le développement d'un système d'éducation plus inclusif ne peut donc se faire sans une analyse continue des avancées et des vulnérabilités du système d'éducation au regard de l'accès à l'éducation et de l'accès à la réussite éducative en particulier. Cette analyse doit être possible à la fois sur le plan national et territorial, de manière que les intervenants puissent dégager des zones de vulnérabilité et des priorités locales sur lesquelles ils peuvent intervenir.

QUELQUES PISTES D'ACTION À EXPLORER

- En prenant appui sur les zones de vulnérabilité dégagées par le Conseil, établir un tableau de bord comprenant l'ensemble des indicateurs nécessaires au suivi de l'évolution du système d'éducation sous l'angle :
  - de sa capacité à inclure davantage de personnes dans un processus d'éducation ou de formation et de les accompagner vers la réussite éducative de leur projet de formation ;
  - de sa capacité à maintenir des exigences élevées à tous les ordres et les secteurs d'enseignement.
- Soutenir des initiatives qui veillent à diffuser des analyses statistiques fiables et conviviales permettant :
  - de suivre le cheminement de personnes dans le système d'éducation et de permettre une analyse de la continuité des services offerts ;
  - de soutenir et d'alimenter la réflexion de nombreux groupes de travail qui interviennent auprès des jeunes[87].

87. Par exemple : Cartodiplôme, une initiative de la Chaire UQAC-Cégep de Jonquière sur les conditions de vie, la santé et les aspirations des jeunes (VISAJ) (www.cartodiplome.qc.ca) ou le nouvel *Atlas sur les élèves issus de l'immigration* (https://carteditoriale.mels.gouv.qc.ca/AtlasMELS/Atlas_Immigration/atlas/index5.html).

CONCLUSION

Favoriser le développement d'un système d'éducation plus inclusif, telle est la visée du Rapport 2008-2010 sur l'état et les besoins de l'éducation. Pour le Conseil, le système d'éducation, au Québec comme ailleurs, est fortement sollicité par les exigences à la fois sociales et économiques des sociétés modernes. Dans ce contexte, l'éducation et la formation tout au long de la vie deviennent des enjeux majeurs. De plus en plus, les personnes sans diplôme ou celles qui ne pourront ou ne sauront poursuivre leur formation tout au long de la vie seront vulnérables, avec toutes les conséquences que l'on sait pour ces dernières et pour l'ensemble de la société québécoise. C'est dans cet esprit que le Conseil conçoit l'importance d'un système d'éducation inclusif : il s'agit d'un système qui non seulement accueille et accompagne les personnes vers la réussite de leur projet de formation, mais aussi qui plus largement attire, sollicite, retient et accompagne le plus grand nombre, de manière à permettre à chacun d'aller au bout de son potentiel, selon ses intérêts et ses aspirations, et de participer pleinement à la société.

Le système d'éducation doit donc poursuivre dans cette voie en vue de répondre aux besoins de la population québécoise pour les années à venir. Toutefois, le Conseil tenait d'abord à montrer l'étendue des efforts investis ces cinquante dernières années dans le domaine de l'éducation et l'ampleur du chemin parcouru par la population québécoise en matière de scolarisation. Pour le Conseil, le chemin qui reste à parcourir ne doit pas occulter tous les efforts et les réalisations des dernières décennies. En ce sens, il estime que la reconnaissance du chemin parcouru est nécessaire pour qu'une large mobilisation soit possible autour des visées d'un système d'éducation inclusif.

Le Conseil a examiné le système d'éducation dans une perspective systémique, sous l'angle des zones de vulnérabilité qui subsistent au regard de l'accès à l'éducation et de l'accès à la réussite éducative. Qui sont les populations vulnérables à cet égard ? Quelles sont les zones du système d'éducation où un obstacle ou un questionnement se pose au regard de l'accès à l'éducation et de l'accès à la réussite ? Telles sont les questions qui ont guidé la production du rapport 2008-2010.

De façon générale, l'enjeu principal dans l'ensemble du système d'éducation est celui de concilier un rehaussement nécessaire de la scolarisation et des exigences des curriculums avec la nécessité d'une qualification pour tous. Cet enjeu se traduit différemment selon les ordres et les secteurs d'enseignement. À l'enseignement primaire et secondaire, les vulnérabilités concernent d'abord la difficulté de prendre en compte la diversité des rythmes et des besoins d'apprentissage en vue de s'assurer que chacun puisse tirer profit au maximum de cette période de fréquentation obligatoire de l'école. Par ailleurs, cette diversité des rythmes et des besoins a plusieurs sources. De fait, certaines populations scolaires vivent des situations ou ont des particularités qui fragilisent leur possibilité d'accès à la réussite. Les zones de vulnérabilité au regard de la réponse aux besoins des adultes se traduisent également de différentes manières étant donné la diversité de la population concernée. Certaines vulnérabilités concernent davantage les jeunes adultes et doivent être mises en rapport avec une réflexion plus large sur leur cheminement scolaire et les possibilités qui s'offrent à eux ; d'autres concernent la question plus large de la participation des adultes à la formation tout au long de la vie. Qu'il s'agisse de la formation de base, de la formation liée à l'emploi ou de la formation prise au sens large, le Conseil fait le constat d'une augmentation nécessaire de la fréquentation, mais aussi de l'importance d'une plus grande équité dans l'accès à la formation. À l'enseignement postsecondaire, les vulnérabilités concernent principalement l'accessibilité : l'accès par des populations scolaires dont le parcours n'est pas linéaire ou continu et dont le besoin d'accompagnement est différent, et l'accès par de nouvelles populations scolaires qui amènent les établissements à faire des aménagements particuliers. Des enjeux d'équité dans l'accès se posent également de même que des questions de financement des établissements et d'accessibilité financière aux études. Le Conseil dégage finalement un besoin de coordination des services destinés à attirer, à retenir et à accompagner davantage de personnes vers la

réussite de leur projet de formation. Ces services sont offerts par le secteur de l'éducation, mais la contribution d'autres secteurs et celle de la communauté est incontournable, en particulier lorsqu'il est question de favoriser l'accès à une première formation qualifiante.

D'une façon générale, les zones de vulnérabilité formulées devront faire l'objet d'une réflexion plus approfondie afin de dégager les leviers plus spécifiques susceptibles de favoriser un plus grand accès et davantage de réussite. Cependant, à partir de cette analyse systémique et transversale, le Conseil a formulé six orientations qui, à son avis, sont susceptibles de favoriser le développement d'un système d'éducation plus inclusif. Pour le Conseil, le développement d'un système d'éducation plus inclusif doit d'abord être un choix de société. Parce qu'il nécessite une mobilisation des acteurs de l'éducation mais aussi de la société civile, et parce qu'il renferme des enjeux financiers, le développement d'un système d'éducation plus inclusif doit faire l'objet d'un consensus social affirmé.

Par ailleurs, parce que les enjeux liés à la réussite éducative et ceux liés à la lutte contre la pauvreté sont intimement liés, le Conseil estime que l'éducation et la formation doivent être placées au cœur d'une lecture sociale de la pauvreté. Le Conseil souhaite également un accroissement de la capacité du système d'éducation à prendre en compte la diversité des besoins d'apprentissage, à la fois dans les parcours possibles vers la réussite éducative et dans la nature des qualifications disponibles. Le Conseil plaide également pour une plus grande continuité dans l'ensemble des services d'éducation et de formation en adoptant le point de vue des personnes et du cheminement qu'ils poursuivent.

Finalement, le Conseil est d'avis que le développement d'un système d'éducation plus inclusif doit faire l'objet d'un pilotage à la fois à l'échelle nationale, pour permettre à l'État de suivre l'évolution du système d'éducation dans sa globalité et d'orienter les décisions dans le sens du développement d'un système d'éducation plus inclusif. Également, il doit faire l'objet d'un pilotage territorial, pour permettre aux communautés de prendre en charge la réponse aux besoins diversifiés de leur population et de coordonner les services offerts dans leur territoire. Pour ce faire, une réflexion doit être amorcée sur la question des indicateurs nécessaires au suivi de l'évolution d'un système d'éducation plus inclusif, en prenant en compte les exigences existantes au regard de la reddition de comptes des différents organismes et établissements.

Par la publication de ce rapport, le Conseil souhaite susciter une réflexion large dans la société québécoise, une réflexion sur les enjeux et les défis majeurs de l'éducation et de la formation auxquels une attention particulière devrait être apportée dans les prochaines années. Aussi, cinquante ans après le rapport Parent et quinze ans après avoir jeté les bases d'une réforme de l'éducation de grande envergure, le Rapport 2008-2010 sur l'état et les besoins de l'éducation propose à l'État, aux acteurs de l'éducation et à leurs partenaires, de même qu'à l'ensemble de la population québécoise, une réflexion large et systémique permettant d'orienter la poursuite du développement d'un système d'éducation plus inclusif qui favorise le développement personnel des individus et qui assure le développement social et économique de la société québécoise. Pour le Conseil, le développement d'un système d'éducation plus inclusif s'appuyant sur les acquis des cinquante dernières années, ne peut se réaliser que par une mobilisation collective qui dépasse le seul secteur de l'éducation et qui interpelle l'ensemble de la société québécoise.

ANNEXE A

TABLEAUX COMPLÉMENTAIRES

TABLEAU A1

RÉPARTITION DE LA POPULATION DE 15 ANS ET PLUS SELON LE NIVEAU DE SCOLARITÉ, QUÉBEC, 1951-1996 (EN %)

Niveau de scolarité	Année						Variation entre 1951 et 1996
	1951	1961	1971	1981	1991	1996	
Moins d'une 9e année[1]	61,2	52,1	40,9	27,2	20,6	18,5	- 69,8
9e-13e année[2]	36,9	45,0	38,7	40,0	41,0	39,0	5,7
Études postsecondaires inférieures au baccalauréat[3]	–	–	15,9	25,8	28,0	30,3	90,6
Grade universitaire[4]	1,9	2,9	4,6	7,1	10,3	12,2	542,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	–

1. Cette catégorie comprend certaines personnes qui ont un certificat d'école de métiers.
2. Comprend un faible pourcentage de personnes qui ont fait des études postsecondaires partielles en 1951 et en 1961. Ces données ont été agrégées au niveau de la 9e-13e pour constituer une série chronologique se prêtant mieux aux comparaisons dans le temps. Cette catégorie comprend également certaines personnes qui ont un certificat d'école de métiers.
3. Ce concept désignait :
   - en 1951 : de 13 à 16 ans de scolarité ;
   - en 1961 : des études universitaires sans l'obtention d'un grade ;
   - en 1971 : des études universitaires ou toute autre année d'études après le secondaire ;
   - en 1981 et 1991 : des années de scolarité terminées dans une université ou un autre établissement du type collège communautaire, cégep ou collège commercial privé.
4. En 1951, le grade universitaire était atteint après la valeur de 17 années de scolarité ou plus.

Source : ISQ, 2001.

TABLEAU A2

PROPORTION DE LA POPULATION DE 15 ANS[1] ET PLUS, SELON LE NIVEAU DE SCOLARITÉ, QUÉBEC, 1997-2007 (EN %)

Scolarité	Année						Variation entre 1997 et 2007
	1997	1999	2001	2003	2005	2007	
Sans diplôme d'études secondaires	34,8	33,6	31,9	28,9	27,0	25,4	- 27,0
Diplôme d'études secondaires	22,9	23,1	23,3	23,2	22,8	22,6	- 1,3
Diplôme d'études collégiales ou professionnelles	29,0	29,3	29,7	32,1	33,1	34,0	17,2
Grade universitaire	13,4	14,0	15,1	15,9	17,0	18,1	35,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	–

1. Les résultats portent sur l'ensemble de la population, le choix d'examiner le niveau de scolarité de la population à partir de 15 ans et plus appartient à Statistique Canada.

Source : Statistique Canada, 2007.

TABLEAU A3
TAUX D'ACCÈS AUX ÉTUDES SELON L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT, QUÉBEC, DE 1975-1976 À 2006-2007 (EN %)

	Années					Variation entre 1982-1983 et 2006-2007
	1975-1976	1982-1983	1992-1993	2002-2003	2006-2007	
Préscolaire						
Maternelle 4 ans	–	8,0	9,2	19,6	19,5	**143,8**
Maternelle 5 ans	–	97,4*	96,7*	98,1	98,6	**1,2**
2e cycle du secondaire						
4e secondaire	–	64,1	84,7	84,1	86,8	**35,4**
5e secondaire	–	56,7	73,1	74,1	77,0	**35,8**
Formation des adultes et formation professionnelle (avant l'âge de 20 ans)						
Form. générale (secteur des adultes)[1]	–	3,2[a]	9,1	18,4	19,4	**506,3**
Form. professionnelle (jeunes et adultes)	–	23,3[a]	12,4	16,7	17,5[p]	**- 24,9**
Enseignement collégial						
Enseignement collégial	39,3	47,5	63,8	57,8	61,0[e]	**28,4**
Enseignement préuniversitaire	24,0	28,4	43,0	33,4	36,3[e]	**27,8**
Enseignement technique	15,3	19,1	20,9	17,1	16,2[e]	**5,9**
Session d'accueil et d'intégration	–	–	–	7,3	8,5[e]	–
Enseignement universitaire						
Études conduisant au baccalauréat	–	30,1[a]	39,8	39,3	42,0	**39,5**
Études conduisant à la maîtrise	–	6,8[a]	8,4	11,8	11,3	**66,2**
Études conduisant au doctorat	–	1,1[a]	1,9	2,5	2,8	**154,5**

* Temps partiel.

a : Données de 1984-1985.

p : Données provisoires.

e : Estimations.

1. Sans avoir obtenu de diplôme du secondaire.

Source : MELS, *Indicateurs de l'éducation*, éditions 1994 à 2008. Données compilées par le Conseil supérieur de l'éducation.

TABLEAU A4
RÉPARTITION DES SORTANTS ET DES SORTANTES DE L'ENSEIGNEMENT, SELON LE PLUS HAUT DIPLÔME OBTENU, QUÉBEC (EN %)

	1975-1976	1985-1986	1995-1996	2005-2006	2006-2007
Baccalauréat[1]	14,9	19,0	29,0	31,4	32,1
Diplôme de formation technique au collégial[2]	7,4	11,2	11,2	11,0	10,7
Diplôme de formation professionnelle au secondaire[3]	14,5	17,7	19,4	30,5	31,2
Formation générale (DEC ou DES)	20,2	31,3	28,6	12,7	12,2
Aucun diplôme	43,0	20,8	11,8	14,5	13,8
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**

1. À l'université, il s'agit de l'année civile où prend fin l'année scolaire.

2. Sont compris les diplômes d'études collégiales (DEC) en formation technique, les attestations d'études collégiales (AEC) jusqu'en 1984, les certificats d'études collégiales (CEC) et les diplômes de perfectionnement de l'enseignement collégial (DPEC).

3. Sont compris les diplômes du professionnel court (PC) et du professionnel long (PL), le certificat d'études professionnelles (CEP), le diplôme d'études professionnelles (DEP), l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP), l'attestation de formation professionnelle (AFP) et les autres diplômes d'études secondaires (DES) avec mention professionnelle.

Source : MELS, *Indicateurs de l'éducation*, édition 2009.

TABLEAU A5

APPRÉCIATION DU NIVEAU DE COMPÉTENCE DES RECRUES DIPLÔMÉES DES FORMATIONS PROFESSIONNELLE, TECHNIQUE ET UNIVERSITAIRE (EN NOMBRE D'EMPLOYEURS RÉPONDANTS)

Niveau de compétence[1]	Formation professionnelle				Formation technique				Formation universitaire[3]
	1994-1995	1997	2000	2006-2007	1990[2]	1994[2]	1997	2002	2004
Niveau élevé	171	918	653	473	n. d.	710	1 436	1 231	974
Niveau moyen	241	1 130	848	636	n. d.	613	1 166	1 066	392
Niveau bas	44	175	163	121	n. d.	70	129	89	17
Indéterminé (« ne sait pas »)	4	21	12	12	n. d.	0	19	14	23
Total des employeurs répondants	**460**	**2 244**	**1 676**	**1 242**	**n. d.**	**1 393**	**2 750**	**2 400**	**1 406**

1. Ces données tiennent uniquement compte des employeurs qui ont fourni une réponse à la question posée.
2. Données arrondies.
3. Baccalauréat et maîtrise.

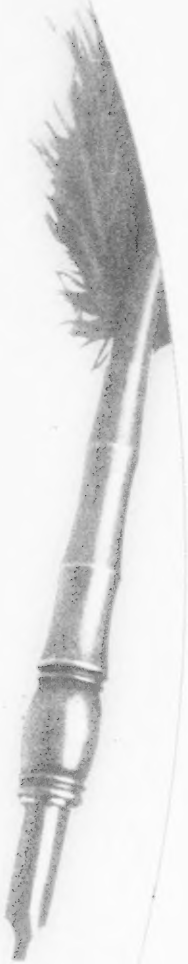
Sources : MELS, *Indicateurs de l'éducation*, éditions 2003, 2006 et 2008.

TABLEAU A6

EFFECTIF ADULTE EN FORMATION PROFESSIONNELLE DE 1987 À 2001

Année	Effectif	Équivalent temps plein (ETP)
1987-1988	124 020	–
1988-1989	118 198	–
1989-1990	114 653	15 353
1990-1991	90 176	18 974
1991-1992	82 144	28 991
1992-1993	76 582	30 214
1993-1994	77 489	32 320
1994-1995	78 064	33 243
1995-1996	78 017	38 316
1996-1997	77 798	42 035
1997-1998	81 723	43 797
1998-1999	83 781	46 754
1999-2000	91 071	46 592
2000-2001	87 965	46 660
Variation entre 1989-1990 et 2000-2001	**- 29,07 %**	**203,91 %**

Source : Comité d'experts sur le financement de la formation continue, 2004, p. 128.



ANNEXE B

LISTE DES CONFÉRENCIERS INVITÉS À L'OCCASION DE LA PRODUCTION DU RAPPORT SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

Pour produire cet avis, le Conseil a consulté un certain nombre d'experts à titre individuel ou comme représentants d'organismes. Le Conseil remercie chacune de ces personnes d'avoir accepté de partager leurs connaissances. Il s'agit de :

Monsieur Pierre Bergevin
Ancien sous-ministre adjoint à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Monsieur Rémi Dussault
Professionnel
Programme de soutien à l'école montréalaise

Madame Valérie Gagné
Professionnelle
Programme de soutien à l'école montréalaise

Madame Lude Pierre
Professionnelle
Programme de soutien à l'école montréalaise

Madame Chantale Richer
Coordonnatrice
Programme de soutien à l'école montréalaise

Madame Nadia Rousseau
Professeure en adaptation scolaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières
Titulaire de la Chaire de recherche Normand-Maurice

Madame Danielle Roy
Professionnelle
Programme de soutien à l'école montréalaise

Madame Judith Stymest
Directrice
Bourses et Service de l'aide financière et de l'accueil des étudiants étrangers
Université McGill
Présidente du Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études

Monsieur Paul Vigneau
Secrétaire du Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études

Les conférenciers invités à l'assemblée plénière du Conseil de 2009 portant sur l'éducation pour l'inclusion :

- **Monsieur Paul Bélanger**
  Professeur à la Faculté d'éducation de l'Université du Québec à Montréal
- **Monsieur Pierre Bergevin**
  Ancien sous-ministre adjoint à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
- **Madame Céline Saint-Pierre**
  Professeure de sociologie à la retraite de l'Université du Québec à Montréal

ANNEXE C

PARTICIPATION À DES COLLOQUES

La participation de la permanence à certains colloques a également contribué à enrichir le rapport :

La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration

- Colloque organisé conjointement par la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques de l'Université de Montréal et le pôle Discriminations et insertion du Centre d'études ethniques des universités montréalaises, 5 et 6 novembre 2009, UQAM, Montréal.

Préparation à l'école et réussite scolaire : de la recherche aux pratiques et aux politiques

- Colloque organisé par le Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants et le Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, 12-13 novembre 2009, Château-Laurier, Québec.

Éclairage des statistiques sociales sur les enjeux, les dynamiques et les résultats en enseignement supérieur : perspectives internationales

- Colloque organisé conjointement par le Centre interuniversitaire québécois de statistiques sociales (CIQSS) et la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, du 7 au 9 décembre 2009, UQAM, Montréal.

La recherche au Programme de soutien à l'école montréalaise et la justice sociale : deux préoccupations à partager

- Colloque organisé par l'équipe du Programme de soutien à l'école montréalaise, 23 avril 2010, UQAM, Montréal.

ANNEXE D

PRÉCISIONS SUR L'APPEL DE MÉMOIRES LANCÉ PAR LE CONSEIL À L'AUTOMNE 2009

Le Conseil supérieur de l'éducation et le Comité du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation ont effectué une consultation au moyen d'un appel de mémoires auprès d'acteurs du milieu scolaire et d'autres milieux en vue connaître leurs positions sur l'accès à l'éducation et l'accès à la réussite dans une perspective d'éducation inclusive. L'appel de mémoires s'est effectué selon les étapes suivantes :

1. ÉLABORATION DE LA LISTE DES ORGANISMES À SOLLICITER

Une certains nombre d'organismes liés aux principaux secteurs de l'éducation (associations d'enseignants, gestionnaires de l'éducation, organismes du secteur privé de l'enseignement, parents, syndicats, universités, etc.) et liés à d'autres secteurs (santé, services sociaux, etc.) ont été retenus dans la mesure où ils étaient interpellés par le thème de l'accès à l'éducation et de l'accès à la réussite éducative. Cette liste a été produite à partir d'organismes déjà consultés par le Conseil supérieur de l'éducation et de propositions émanant des membres du Comité du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation. Au total, 85 organismes ont été sollicités par le Conseil.

2. TRANSMISSION AUX ORGANISMES DE L'INVITATION À PARTICIPER À LA CONSULTATION

Une lettre a été acheminée à chacun des organismes en juin 2009. Elle présentait le contexte de la consultation, les constats généraux faits par le Conseil et le Comité du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation à ce stade de leurs travaux et de leurs réflexions ainsi que l'angle retenu pour traiter le thème. Une précision leur était faite à l'égard de la remise, dans les semaines suivantes, d'un document de consultation.

3. PRÉPARATION D'UN DOCUMENT D'INFORMATION ET DE CONSULTATION

Pendant l'été 2009, un document de consultation a été produit par le Conseil. La première partie de ce document présentait les objets de consultation ainsi que les questions adressées aux organismes. La seconde partie apportait des précisions conceptuelles. Essentiellement, cinq questions étaient adressées aux organismes et elles portaient :

- sur les interventions à l'égard des obstacles à l'accès à l'éducation et à l'accès à la réussite éducative ;
- sur les interventions à l'égard de chacune des dimensions du système d'éducation (les leviers) ;
- sur les interventions qui agissent en synergie avec les autres politiques sociales (santé, services sociaux, emploi, etc.) ;
- sur les interventions qui cherchent à renforcer les liens entre les établissements d'éducation et la société de manière à permettre aux familles et aux membres de la société civile de participer et de contribuer à l'amélioration de l'éducation et de la formation ;
- sur la proposition par l'organisme consulté d'autres interventions qu'il jugeait pertinentes.

4. TRANSMISSION AUX ORGANISMES DU DOCUMENT DE CONSULTATION

En septembre 2009, une lettre et un document de consultation étaient acheminés aux organismes ciblés. La lettre présentait les questionnements adressés par le Conseil et précisait les modalités de réception des mémoires.

5. RÉCEPTION DES MÉMOIRES

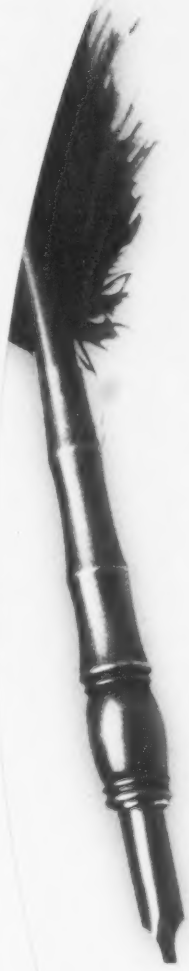
Au total, 39 organismes ont transmis un mémoire au Conseil pour un taux de participation de 46 %. Étant donné le délai très court accordé pour produire des mémoires, le Conseil est très satisfait de ce taux de participation et il apprécie d'autant plus la réponse de ces organismes à son appel de mémoire.

6. ANALYSE DES MÉMOIRES ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

L'analyse des mémoires a été réalisée par la permanence du Conseil. Le contenu de chaque mémoire a été codé selon une grille d'analyse suffisamment étendue pour intégrer les propos d'organismes provenant d'horizons divers. La synthèse et l'analyse des mémoires ont permis de raffiner les dimensions retenues.

7. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS AUX MEMBRES DES INSTANCES

Les résultats de l'analyse ont été déposés au Comité du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation ainsi qu'aux membres du Conseil supérieur de l'éducation afin de les intégrer à la réflexion des membres.



ANNEXE E

LISTE DES ORGANISMES QUI ONT RÉPONDU À L'APPEL DE MÉMOIRE LANCÉ PAR LE CONSEIL

Le Conseil remercie chaleureusement tous les organismes qui ont accepté de répondre à l'appel de mémoire lancé par lui. Leur précieuse et généreuse collaboration a permis de prendre en compte le point de vue des acteurs qui interviennent auprès des personnes dont l'accès à l'éducation et à la réussite éducative est parfois compromis pour différentes raisons. Le Conseil a pu dégager les zones de vulnérabilité du système d'éducation sur lesquelles il y aura lieu de se pencher dans les prochaines années.

Les exigences statutaires liées à la production du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation obligent le Conseil à se doter d'un calendrier de travail comportant un échéancier serré. Aussi, le Conseil tient à remercier chaque organisme de la grande diligence avec laquelle il a accepté de répondre à cette consultation. Une très grande importance est accordée à la consultation des différents acteurs de terrain ; le point de vue de chacun des organismes a donc été considéré avec grand intérêt.

Le Conseil a reçu les mémoires des organismes suivants :

- Association des cadres des collèges du Québec (ACCQ)
- Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ)
- Association des centres jeunesse du Québec (ACJQ)
- Association des commissions scolaires anglophones du Québec (ACSAQ)
- Association pour la santé publique du Québec (ASPQ) (Coalition québécoise sur la problématique du poids)
- Association professionnelle des aides pédagogiques individuels (APAPI)
- Association québécoise d'information scolaire et professionnelle (AQISEP)
- Association québécoise des enseignantes et enseignants du primaire (AQEP)
- Association québécoise des intervenants en formation générale des adultes (AQIFGA)
- Association québécoise des psychologues scolaires (AQPS)
- Centrale des syndicats du Québec (CSQ)
- Collège Montmorency (Table Créducation de Laval)
- Comité d'adaptation de la main-d'œuvre pour personnes handicapées (CAMO)
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPJ)
- Confédération des organismes de personnes handicapées du Québec (COPHAN)
- Confédération des syndicats nationaux (CSN)
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ)
- Conseil du patronat du Québec
- Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN)
- Conseil interprofessionnel du Québec (CIQ)
- Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ)
- Fédération autonome de l'enseignement (FAE)
- Fédération des cégeps
- Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ)
- Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP)
- Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (FTQ)
- Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ)
- Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ)
- Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (FNEEQ)
- Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE)
- Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA)
- La Grande Table, Nord-du-Québec (consultation par conférence téléphonique)
- Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ)
- Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ)
- Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TREAQFP)
- Table Éducation de la région de la Capitale-Nationale
- Table Éducation Montréal
- Table estrienne de concertation interordres en éducation (TECIE)
- Table interordres Abitibi-Témiscamingue (UQAT)

ANNEXE F

MESURES INSCRITES DANS LE PLAN D'ACTION GOUVERNEMENTAL POUR LA SOLIDARITÉ ET L'INCLUSION SOCIALE 2010-2015 QUI INTERPELLENT LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT

ORIENTATION 2

Le plan de lutte contre le décrochage et les mesures de soutien à la persévérance scolaire :

- MELS (2009). *L'école j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire*

Les mesures issues du plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage :

- MELS (2008). *Des conditions pour mieux réussir – Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*

Les autres mesures mentionnées dans le plan d'action :

Mesure 6 Poursuivre la formation d'appoint qui permet la mise à niveau des compétences des Québécoises et des Québécois, et plus particulièrement celle des personnes immigrantes

Mesure 11 Analyser les mesures qui permettent de mieux soutenir les personnes qui ont des besoins particuliers aux études postsecondaires, notamment celles qui ont des troubles graves de santé mentale

Mesure 13 Poursuivre la stratégie d'intervention *Agir autrement*

Mesure 14 Poursuivre le Programme de soutien de l'école montréalaise

Mesure 15 Poursuivre le programme Aide aux devoirs

Mesure 16 Poursuivre le programme Écoles en forme et en santé

Mesure 17 Poursuivre le Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés

Mesure 18 Soutenir la réussite scolaire des élèves à risque issus de l'immigration

BIBLIOGRAPHIE

Aguerrondo, Inés (2008). « Réviser le modèle : un défi pour parvenir à l'inclusion ». *Perspectives*, vol. 38, n° 1, mars, p. 61-81.

Ainscow, Mel, Tony Booth and Alan Dyson (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York : Routledge, 218 p.

Amos, Christophe (2009). *Turbulences et enjeux de la formation et de l'insertion professionnelle*. http://www.tshm.ch/avanchets-onex/spip.php ?article385 (consulté le 25 août 2009).

Artiles, Alfredo and Alan Dyson (2005). « Inclusive education in the Globalization Age: The promise of Comparative Cultural-Historical Analysis ». In David Mitchell (ed.). *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspective*. New York: Routledge, p. 37-63.

Assemblée des Premières Nations (2010). Fiche de renseignements : la réalité pour les premières nations du Canada. http://www.afn.ca/article.asp ?id=765 (consulté le 12 avril 2010).

Assemblée nationale du Québec (2007). *Mandat d'initiative : la réussite scolaire des Autochtones*. Québec : L'Assemblée, Secrétariat des commissions, 59 p.

Association des cadres scolaires du Québec (2004). *Glossaire québécois de l'éducation des adultes et de la formation continue*. Québec : L'Association, 26 p.

Association internationale pour l'évaluation du rendement (2004). *Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences*. Rapport pour l'Ontario, 2003. Toronto : Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, 56 p.

Beaudet, André (2003). *La réforme de l'enseignement professionnel : bilan et perspectives*. Québec : Association des cadres scolaires du Québec, 64 p.

Bélanger, Paul (2007). *Demande accrue pour la formation des adultes au cégep*. http://education.cdeacf.ca/archives.php ?quoi=actualite&actu=1064 (consulté le 15 septembre 2009).

Bélanger, Paul, Pauline Carignan et Magali Robitaille (2007). *La formation continue, un mandat incontournable des cégeps : recherche-action sur le développement de la formation continue dans les cégeps*. Montréal : CIRDEP, Université du Québec à Montréal, 148 p.

Berger, Joseph (2009). « Participation aux études postsecondaires : tendances récentes ». Dans Joseph Berger, Anne Motte et Andrew Parkin (dir.) (2009). Dans *Le prix du savoir : l'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, p. 28-66.

Bernèche, Francine et Bertrand Perron (2005). *La littératie au Québec en 2003 : faits saillants*. Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003. Québec : Institut de la statistique du Québec, 12 p.

Berthelot, Jocelyn (2006). *Une école pour le monde, une école pour tout le monde : l'éducation québécoise dans le contexte de la mondialisation*. Montréal : VLB éditeur, 219 p.

Betsalel-Presser, Raquel et autres (1998). « Services de garde en milieu scolaire et maternelle : sélection, qualité et continuité ». *Études et recherches – CRIRES*, vol. 4, n° 1, 166 p.

Booth, Tony et Mel Ainscow (2002). *Guide de l'éducation inclusive : développer les apprentissages et la participation dans l'école*. Montréal : Institut québécois de la déficience intellectuelle, 129 p.

Boutin, Gérald et Lise Bessette (2009). *Inclusion ou illusion ? Élèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites et modalités*. Montréal : Éditions Nouvelles, 139 p.

Boutinet, Jean-Pierre (2007). « Les temporalités de la vie adulte en contexte postmoderne, un changement de perspective ». *Carriérologie*, vol. 11, nos 1 et 2, p. 23-32.

Bronfenbrenner, Urie (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 331 p.

Bulletin Saviez-vous que ? (2009). « Édition spéciale sur la formation en entreprise ». Mars, 12 p. http://treaqfp.qc.ca/pdf/Saviez-vous_Mars09_FBE.pdf (consulté le 15 septembre 2009).

Carpentier, Alain (2009a). *Étude exploratoire des liens entre certaines dimensions de la réussite scolaire des élèves immigrants et le passage par le Programme d'Accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF)*. Document de travail. Colloque sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration, Montréal, 5 et 6 novembre 2009.

Carpentier, Alain et autres (2009b). « Les élèves issus de l'immigration : regards de 2009 ». *Vie pédagogique*, n° 152, oct., p. 52-63.

Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion (2009). *Prendre la mesure de la pauvreté. Proposition d'indicateurs de pauvreté, d'inégalités et d'exclusion sociale afin de mesurer les progrès réalisés au Québec*. Avis au ministre, 75 p.

Charbonneau, Johanne (2004). *Contexte sociétal et réversibilité des trajectoires au début de l'âge adulte*. Montréal : Institut national de recherche scientifique, 38 p. http://www.inrs-ucs.uquebec.ca/pdf/inedit2004_01.pdf (consulté le 14 mai 2010).

Charland, Jean-Pierre (2005). *Histoire de l'éducation au Québec : de l'ombre du clocher à l'économie du savoir*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du renouveau pédagogique, 205 p.

Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études (2004). *L'accessibilité financière à la réussite du projet d'études*. Québec : Le Comité, 76 p.

Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études (2009). *Vers l'accessibilité financière à l'apprentissage tout au long de la vie*. Québec : Le Comité, 92 p.

Comité d'experts sur le financement de la formation continue (2004). *Cap sur l'apprentissage tout au long de la vie : rapport du comité d'experts sur le financement de la formation continue*. Québec : Ministère de l'éducation, 156 p.

Comité des États généraux (1986). *États généraux sur la qualité de l'éducation : objectif 100 %*. Québec : Le Comité, 200 p.

Comité des priorités (1997). *Nouvelles dispositions de la politique familiale : les enfants au cœur de nos choix*. Sainte-Foy : Publications du Québec, 40 p.

Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) (2007). *Disposition liant d'une part, le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et d'autre part, la Centrale des syndicats du Québec (CSN) pour le compte des syndicats d'enseignants et d'enseignantes qu'elle représente*. Québec, 305 p.

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2008). *Situation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les écoles québécoises : pour éviter un retour en arrière, une école inclusive s'impose*. Montréal : La Commission, 3 p. http://www.cdpdj.qc.ca/fr/publications/docs/lettre_inclusion_eleves_handicapes.pdf (consulté le 13 avril 2010).

Commission des États généraux sur l'éducation (1996a). *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996 : exposé de la situation*. Québec : Ministère de l'éducation, 132 p.

Commission des États généraux sur l'éducation (1996b). *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996 : rapport de synthèse des conférences régionales*. Québec : Ministère de l'éducation, 42 p.

Commission des États généraux sur l'éducation (1996c). *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996 : rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires : rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec : Ministère de l'éducation, 90 p.

Commission des partenaires du marché du travail (2008). *Bilan quantitatif sur la participation des employeurs à la loi favorisant le développement et la formation de la main-d'œuvre en vertu de l'article 3*. Année civile 2006. Montréal : La Commission, 18 p. http://emploiquebec.net/publications/pdf/00_fnfmo_bilan2006.pdf (consulté le 13 avril 2010).

Commission des partenaires du marché du travail (2009). *Bilan quantitatif sur la participation des employeurs à la loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*. Année civile 2007. Montréal : La Commission, 17 p. http://emploiquebec.net/publications/pdf/00_fdrcmo_bilan_2007.pdf (consulté le 9 février 2010).

Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans*. UNESCO, 301 p.

Commission mondiale sur l'environnement et le développement (1987). *Notre avenir à tous : rapport*. Présenté au président, Comité préparatoire intergouvernemental, Conseil d'administration du PNUE, Nairobi, mardi, 10 mars 1987. Genève, Suisse : La Commission ; Oxford : Oxford University Press, 1 v.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Partie 3 : L'administration de l'enseignement – Diversité religieuse, culturelle, et unité de l'administration. Québec : La Commission, 244 p.

Conseil canadien sur l'apprentissage (2009). *L'enseignement postsecondaire au Canada : Les attentes sont-elles comblées ?* Ottawa : Le Conseil, 161 p.

Conseil de la science et de la technologie (2007). *Plan stratégique de recherche et de transfert de connaissances pour lutter contre la pauvreté*. Perspectives STS. Québec : Le Conseil, 41 p.

Conseil du trésor (2010). *Budget des dépenses 2010-2011. Vol. III : Plans annuels de gestion des dépenses des ministères et organismes pour l'année financière se terminant le 31 mars 2011*. Québec : Le Conseil, 232 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1980). *L'égalité des chances en éducation : énoncé de principe adopté à la 233e réunion, le 25 avril 1980*. Sainte-Foy : Le Conseil, 17 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1988). *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après : rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Sainte-Foy : Le Conseil, 151 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1992). *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*. Sainte-Foy : Le Conseil, 175 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1995a). *Pour la réforme du système éducatif : dix années de consultation et de réflexion*. Sainte-Foy : Le Conseil, 65 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1995b). *Vers la maîtrise du changement en éducation : rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 1994-1995*. Sainte-Foy : Le Conseil, 91 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1996a). *Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action*. Sainte-Foy : Le Conseil, 121 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1996b). *La réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise*. Sainte-Foy : Le Conseil, 138 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1998). *L'école, une communauté éducative : voies de renouvellement pour le secondaire*. Sainte-Foy : Le Conseil, 66 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1999). *Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis*. Sainte-Foy : Le Conseil, 80 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2000). *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*. Sainte-Foy : Le Conseil, 126 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2001a). *La gouverne de l'éducation : logique marchande ou processus politique : rapport annuel 2000-2001 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Sainte-Foy : Le Conseil, 97 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2001b). *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec*. Sainte-Foy : Le Conseil, 19 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2002). *La gouverne de l'éducation : priorités pour les prochaines années : rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2001-2002*. Sainte-Foy : Le Conseil, 123 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2003). *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*. Sainte-Foy : Le Conseil, 80 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2004). *L'éducation à la vie professionnelle : valoriser toutes les avenues : rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2003-2004*. Sainte-Foy : Le Conseil, 151 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2006a). *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité*. Sainte-Foy : Le Conseil, 74 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2006b). *Les services de garde en milieu scolaire : inscrire la qualité au cœur des priorités*. Québec : Le Conseil, 140 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2007a). *Plan stratégique*. Québec : Le Conseil, 23 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2007b). *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité*. Québec : Le Conseil, 86 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2008). *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises*. Québec : Le Conseil, 94 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2009a). *L'éducation en région éloignée : une responsabilité collective : rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2006-2008*. Québec : Le Conseil, 123 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2009b). *Rappel des positions du Conseil supérieur de l'éducation sur la gouverne en éducation*. Document préparé à la suite du dépôt des projets de loi sur la gouvernance des cégeps et des universités. Québec : Le Conseil, 26 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2010a). *Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire*. Québec : Le Conseil, 116 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2010b). *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*. Québec : Le Conseil, 152 p.

Conseil supérieur de la langue française (2008). *Le français, langue de cohésion sociale*. Avis à la ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française. Québec : Le Conseil, 55 p.

Corbo, Claude (2002). *L'éducation pour tous : une anthologie du rapport Parent*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 432 p.

Deniger, Marc-André, Véronique Brouillette et Canisius Kananzi (2005). « Réorientation, refinancement et obligations de résultats : réforme ou dérive politique des universités québécoises ? » Dans Claude Lessard et Philippe Meirieu (dir.). *L'obligation de résultats en éducation : évolution, perspectives et enjeux internationaux*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p.145-165.

Doray, Pierre et autres (2009a). *Étudier au cégep : les parcours scolaires dans l'enseignement technique*. Note de recherche 2009-04. Montréal : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, 86 p.

Doray, Pierre et autres (2009b). *Les parcours éducatifs et scolaires : quelques balises conceptuelles*. Montréal : Fondation canadienne des bourses du millénaire, 31 p.

Doré, Robert, Serge Wagner et Jean-Pierre Brunet (1996). *Réussir l'intégration scolaire : la déficience intellectuelle*. Montréal : Éditions Logiques, 255 p.

Dubois, Francis, Lucie Dugas et Christian Guay (2009). *Cadre d'évaluation de la politique À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité (SER-20)*. Drummondville : Office des personnes handicapées du Québec, 60 p.

Ducharme, Daniel (2008). *Inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers : proposition d'un cadre organisationnel*. Montréal : Marcel Didier, 215 p.

Duru-Bellat, Marie (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Paris : UNESCO, 95 p.

Emploi-Québec (2005). *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre : rapport quinquennal 2000-2005*. Québec : Emploi-Québec, 150 p. http://emploiquebec.net/publications/pdf/00_fnfmo_rapport20002005.pdf (consulté le 14 septembre 2009).

Équipe de travail sur le maintien de l'accès à des services éducatifs de qualité (2005). *Rapport sur l'accès à l'éducation présenté au ministre de l'éducation, du loisir et du sport*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 102 p.

Ferguson, Dianne, L. (2008). "International Trends in Inclusive Education: The Continuing Challenge to Teach Each and Every One". *European Journal of Special Needs Education*, vol. 23, no. 2, May, p. 109-120.

Field, Simon, Malgorzata Kuczera et Beatriz Pont (2007). *En finir avec l'échec scolaire : dix mesures pour une éducation équitable*. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques, 170 p.

Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (2008). *Poursuivre des études postsecondaires : à quel moment et dans quelles circonstances*. Montréal : La Fondation, 144 p.

Fortin, Pierre (2008). *Les sans-diplôme au Québec : portrait d'ensemble*. Journées interrégionales sur la persévérance scolaire, Mont Saint-Anne, 30 et 31 octobre 2008.

Göransson, Kerstin (2009). « L'inclusion : différentes perspectives, différentes significations ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 46, p. 11-22.

Gouvernement du Québec (2007). *Un projet de société pour le Québec : stratégie gouvernementale de développement durable 2008-2013*. Québec (Province) : Le Gouvernement, 83 p.

Gouvernement du Québec (2009). *Enrichir le Québec de sa relève : stratégie d'action jeunesse 2009-2014*. Québec : Secrétariat à la jeunesse, 99 p.

Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec (2009). *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire : rapport*. Québec (Province) : Le Groupe, 67 p.

Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (1999). *Laïcité et religions : perspective nouvelle pour l'école québécoise : rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école*. Québec : Ministère de l'éducation, 103 p.

Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997). *Réaffirmer l'école : rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Ministère de l'éducation, 151 p.

Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique (1995). *La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever*. Québec : Ministère de l'éducation, 71 p. http://www.meq.gouv.qc.ca/fp/fp-tdm.html (consulté le 17 mars 2010).

Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire (1994). *Préparer les jeunes au 21e siècle : rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Québec : Ministère de l'éducation, 45 p.

Inchauspé, Paul (1999). *Vers une politique de formation continue : rapport final*. Québec : Ministère de l'éducation, pag. multiple.

Institut de la statistique du Québec (2001). « Scolarisation et diplomation ; le cheminement scolaire selon le sexe ». Extrait de la publication *Portrait social du Québec*, édition 2001. Québec : L'Institut. http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/conditions/pdf/extr_portrait_social01.pdf (consulté le 17 mars 2010).

Institut de la statistique du Québec (2005). *1960-1979*. http://www.stat.gouv.qc.ca/jeunesse/1960_1979.htm (consulté le 17 mars 2010).

Institut de la statistique du Québec (2006). *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir*. Rapport québécois de l'enquête internationale sur l'alphabétisation et la compétence des adultes (EIACA), 2003. Québec : L'Institut, 256 p. http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/conditions/pdf2006/Alphabetisation2003.pdf (consulté le 14 septembre 2009).

Institut de l'UNESCO pour l'éducation (1997). *Éducation des adultes. La déclaration d'Hambourg : l'agenda pour l'avenir*. 5e Conférence Internationale sur l'Éducation des Adultes, 14-18 juillet 1997. Hambourg : L'Institut, 35 p.

Jetté, Mylène (2001). « Je travaille, tu étudies, nous sommes étudiants : la conciliation études/travail chez les étudiants et les étudiantes de premier cycle de l'Université Laval ». Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval pour l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.). Québec : Université Laval, 74 p. http://www.ripost.qc.ca/telechargement.php?id=57.com (consulté le 25 novembre 2009).

Kamanzi, Pierre Canisius et autres (2009). *L'influence des déterminants sociaux et culturels sur les parcours et les transitions dans les études postsecondaires*. Note 6 : Projet Transitions. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 59 p.

Kron, Maria (2009). « Hétérogénéité : un aspect fondamental de la pédagogie inclusive ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 46, p. 23-38.

Kugelmass, Judy, W. (2004). *The Inclusive School: Sustaining Equity and Standards*. New York: Teachers College Press, 147 p.

Laforte, Denis et Richard Godin (2001). « Vers un nouveau profil de cadre en management public ». *Télescope*, vol. 8, n° 3, juin, 16 p.

Larose, François (1986). « Perspectives de développement des services universitaires sur le terrain en milieux algonquins et développement pédagogique communautaire ». *The Canadian Journal of Native Studies*, vol. 6, n° 1, p. 181-195.

Le Devoir (2006). *Vers le Forum socioéconomique des Premières Nations*. http://www.autochtones.ca/portal/fr/ArticleView.php ?article_id=362 (consulté le 17 mars 2010).

Legendre, Rénald (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3e éd. Montréal : Guérin, 1554 p.

Lessard, Claude, Marthe Henripin et Mylène Larochelle (2007). « Les politiques d'éducation au Québec : 1990-2003 ». Dans A. S. Chan, D. Fisher, K. Rubenson (dir.). *The Evolution of Professionalism: Educational Policy in the Provinces and Territories of Canada*. Vancouver : Centre for Policy Studies in Higher Education and Training, p. 115-131.

Levin, Ben (2003). *Approaches to Equity in Policy for Lifelong Learning*. A paper commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD, for the Equity in Education Thematic Review. http://www.oecd.org/dataoecd/50/16/38692676.pdf (consulté le 11 novembre 2009).

Lindsay, Geoff (2007). "Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming". *British Journal of Educational Psychology*, vol. 77, no. 1, Mar., p. 1-24.

Mc Andrew, Marie et autres (2008). « La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture ? ». *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 1, printemps, p. 177-196.

Mc Andrew, Marie et Jacques Ledent (2008). *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire : rapport final*. Montréal : Chaire de recherche du Canada sur l'éducation et les rapports ethniques ; Centre d'études ethniques des universités montréalaises, 89 p.

Mc Andrew, Marie, Jacques Ledent et Henda Ben Salah (2009). « Le cheminement scolaire des jeunes non francophones à Montréal ». *Vie pédagogique*, n° 152, oct., p. 52-63.

Ministère de l'éducation (1979). *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*. Québec : Le Ministère, 163 p.

Ministère de l'éducation (1986). *La formation professionnelle au secondaire : plan d'action*. Québec : Le Ministère, 33 p.

Ministère de l'éducation (1992). *Chacun ses devoirs : plan d'action sur la réussite éducative*. Québec : Le Ministère, 36 p.

Ministère de l'éducation (1993). *Faire avancer l'école : l'enseignement primaire et secondaire québécois : orientations, propositions, questions*. Québec : Le Ministère, 39 p.

Ministère de l'éducation (1996). *La formation professionnelle au secondaire : les employeurs s'expriment*. Sondage effectué en 1994. Québec : Le Ministère, 94 p.

Ministère de l'éducation (1997a). *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*. Québec : Le Ministère, 40 p.

Ministère de l'éducation (1997b). *Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : Le Ministère, 55 p.

Ministère de l'éducation (1998a). *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Le Ministère, 48 p.

Ministère de l'éducation (1998b). *La formation technique au collégial : les employeurs se prononcent*. Sondage effectué en 1997. Québec : Le Ministère, 104 p.

Ministère de l'éducation (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Le Ministère, pag. multiple.

Ministère de l'éducation (2000a). *Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*. Québec : Le Ministère, 18 p.

Ministère de l'éducation (2000b). « La dépense d'éducation par rapport au PIB en 1997 : une comparaison Québec-pays de l'OCDE ». *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 20, 14 p.

Ministère de l'éducation (2000c). *Politique québécoise de financement des universités*. Québec : Le Ministère, 19 p.

Ministère de l'éducation (2000d). *Pour mieux assurer notre avenir collectif : politique québécoise à l'égard des universités*. Québec : Le Ministère, 37 p.

Ministère de l'éducation (2001). *La formation professionnelle au secondaire : les employeurs s'expriment*. Sondage mené en 2000. Québec : Le Ministère, 79 p.

Ministère de l'éducation (2002a). *La formation technique au collégial : les employeurs s'expriment*. Sondage mené en 2002. Québec : Le Ministère, 98 p.

Ministère de l'éducation (2002b). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue : apprendre tout au long de la vie*. Québec : Le Ministère, 43 p.

Ministère de l'éducation (2003a). *Politique d'évaluation des apprentissages : formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle*. Québec : Le Ministère, 68 p.

Ministère de l'éducation (2003b). *Le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) 2001 : résultats obtenus par les élèves québécois de dix ans*. Québec : Le Ministère, Direction de la sanction des études, 27 p.

Ministère de l'éducation (2004a). *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université*. Québec : Le Ministère, 44 p.

Ministère de l'éducation (2004b). « L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones ». *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 30, mai, 27 p.

Ministère de l'éducation (2004c). *La performance des jeunes en mathématiques, en lecture, en sciences et en résolution de problèmes : résultats obtenus par les élèves québécois de 15 ans*. Programme international pour le suivi des acquis (PISA) 2003. Québec : Le Ministère, 27 p.

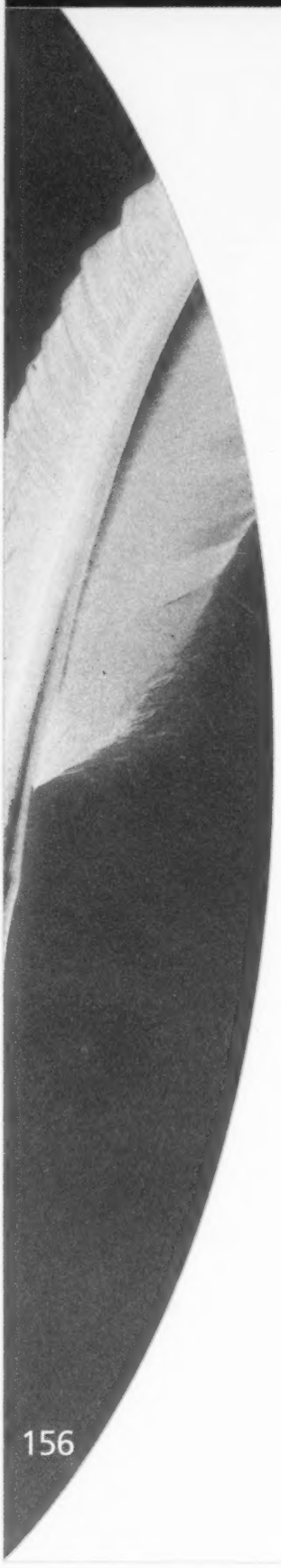
Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2005a). *La formation universitaire : les employeurs s'expriment*. Sondage mené en 2004. Le Ministère, 78 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2005b). *La réussite scolaire des garçons et des filles : l'influence du milieu socioéconomique : analyse exploratoire*. Le Ministère, 29 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2006a). *Classe ordinaire et cheminement particulier de formation temporaire : analyse du cheminement scolaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à leur arrivée au secondaire*. Québec : Le Ministère, 40 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2006b). *Plan de rapprochement en matière de formation professionnelle et technique : pour relever le défi de l'accessibilité et de la qualification dans toutes les régions du Québec*. Québec : Le Ministère, 11 p. http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/PlanRapprochementFPT/PlanRapprochementFPT.pdf (consulté le 10 juin 2010).

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2006c). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*. Québec : Le Ministère, 66 p.



Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2006d). *Projet gouvernemental d'autonomie régionale et municipale : réponse du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) aux propositions des conférences régionales des élus (CRE).* Présentation à la Table Québec-régions (TQR), le 9 février 2006. Québec : Le Ministère, 38 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2006e). *Les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement dans les commissions scolaires : cadre général.* Québec : Le Ministère, 37 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2007a). « La dépense en éducation par rapport au produit intérieur brut (PIB) en 2004 (comparaison entre le Québec et les pays de l'OCDE) ». *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 35, 12 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2007b). *L'éducation : pour qu'éclatent les passions.* Déclaration en faveur de la valorisation de l'éducation et de la réussite. http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/campagne_valo/declar_f.htm (consulté le 8 avril 2010).

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2007c). *Le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) 2006 : résultats obtenus par les élèves québécois de 10 ans.* Québec : Le Ministère, 31 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2007d). *La performance des jeunes en sciences, en lecture et en mathématique : résultats obtenus par les élèves québécois de 15 ans.* Programme international pour le suivi des acquis – (PISA) 2006. Québec : Le Ministère, 39 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2007e). *De l'école vers le marché du travail : analyse des trajectoires des élèves selon leur cheminement scolaire et leur insertion sur le marché du travail : rapport d'étude.* Québec : Le Ministère, 38 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2008a). *Des conditions pour mieux réussir : plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA).* Québec : Le Ministère, 4 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2008b). *Le français, une priorité à l'école, un devoir de société : le Gouvernement présente son plan d'action pour favoriser la réussite des élèves.* http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/info/index.asp ?page=communiques&id=172 (consulté le 24 septembre 2009).

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2008c). *Programme pancanadien d'évaluation du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), PPCE 2007 : résultats obtenus par les élèves québécois de 13 ans.* Québec : Le Ministère, 24 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2008d). *Tendances de l'enquête internationale sur la mathématique et les sciences TEIMS 2007 : résultats obtenus par les élèves québécois aux épreuves de mathématique et de sciences de 2007.* Québec : Le Ministère, 43 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2008e). « Étude exploratoire du cheminement des élèves issus de l'immigration : cohorte 1994-1995 des élèves du secondaire ». *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 34, janv., 19 p. http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Bulletin/bulletin_34.pdf (consulté le 7 septembre 2009).

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2008f). *La formation professionnelle et technique au Québec : un aperçu.* Québec : Le Ministère, 50 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2008g). *Plan d'action : éducation, emploi et productivité.* Québec : Le Ministère, 18 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2009a). *L'école, j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : Le Ministère, 33 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2009b). « L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec ». *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 39, sept., 21 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2009c). *Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Québec : Le Ministère, 33 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2009d). *Les services éducatifs complémentaires en formation générale des adultes*. Cadre de référence. Québec : Le Ministère, 45 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2009e). *La formation générale des jeunes : l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire : instruction 2009-2010*. Québec : Le Ministère, 24 p. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Instruction2009-2010_FGJ_f.pdf (consulté le 5 octobre 2009).

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2010). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire : une synthèse des recherches et de la consultation*. Version abrégée. Québec : Le Ministère, 45 p.

Ministère de l'emploi, de la solidarité sociale (2002). *La volonté d'agir, la force de réussir : stratégie nationale de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale*. Québec : Le Ministère, 57 p.

Ministère de l'emploi et de la solidarité sociale (2010a). *Le Québec mobilisé contre la pauvreté : plan d'action gouvernemental pour la solidarité et l'inclusion sociale 2010-2015*. Québec : Le Ministère, 55 p.

Ministère de l'emploi et de la solidarité sociale (2010b). *Plan d'action gouvernemental contre la pauvreté et l'exclusion sociale 2004-2009*. Bilan de la cinquième année. Québec : Le Ministère, 51 p.

Ministère de l'emploi, de la solidarité sociale et de la famille (2004). *Concilier liberté et justice sociale : un défi pour l'avenir*. Plan d'action gouvernemental contre la pauvreté et l'exclusion sociale. Québec : Le Ministère, 79 p.

Ministère de l'enseignement supérieur et de la science (1993). *Des collèges pour le XXIe siècle*. Québec : Le Ministère, 39 p.

Ministère de l'immigration et des communautés culturelles (2009). *Présence en 2009 des immigrants admis au Québec de 1998 à 2007*. Montréal : Le Ministère, Direction de la recherche et de la prospective, 32 p.

Mitchell, David (ed.) (2005). *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspective*. New York: Routledge, 292 p.

Mitchell, David (2005). "Sixteen Propositions on the Contexts of Inclusive Education". Dans David Mitchell (ed). *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspective*. New York: Routledge, p. 1-21.

Office des personnes handicapées du Québec (2009). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité : Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*, Drummondville, Québec : L'Office, 69 p.

Opertti, Renato et Carolina Belacàzar (2008). « Tendances de l'éducation pour l'inclusion aux niveaux régional et interrégional ». *Perspectives*, vol. 38, n° 1, mars, p. 149-179.

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'éducation pour tous »*. Paris : L'Organisation, 40 p.

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (2008a). *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir*. Présentation générale de la 48e session du Centre international de conférences. Conférence internationale de l'éducation, Genève, 25-28 novembre 2008. Genève : L'Organisation, 22 p.

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (2008b). *Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance : résumé*. Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Paris : L'Organisation, 46 p.

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture et ministère de l'éducation et des sciences de l'Espagne (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès à l'égalité, Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994. Paris : L'Organisation, 47 p.

Organisation pour la coopération et le développement économiques (1998-2007). *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE, 10 v.

Organisation pour la coopération et le développement économiques (2008). *Les grandes mutations qui transforment l'éducation*. Paris : OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 86 p.

Pageau, Danielle et Johanne Bujold (2000). *Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras : les caractéristiques des étudiantes et des étudiants à la rescousse de la compréhension de la persévérance aux études*. Analyse des données des enquêtes ICOPE. 1er volet : les programmes de baccalauréat. Québec : Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle, Université du Québec, 85 p.

Parkin, Andrew et Noel Baldwin (2009). *La persévérance dans les études postsecondaires au Canada : dernières percées*. Note de recherche du millénaire n° 8. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 16 p.

Porter, Gordon, L. (2008). "Making Canadian Schools Inclusive: A Call to Action". *Education Canada*, vol. 48, no. 2, p. 62-66.

Robert, Paul (2000). *Le nouveau petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert, 2841 p.

Rocher, François (2010). *Guy Rocher : entretiens*. Montréal : Éditions du Boréal, 252 p.

Rocher, Guy (2001). « La mondialisation, un phénomène pluriel ». Dans Daniel Mercure (dir.). *Une société-monde ? Les dynamiques sociales de la mondialisation*. Québec : Les Presses de l'Université Laval/De Boeck, p. 17-31.

Rocher, Guy (2004). « Un bilan du rapport Parent : vers la démocratisation ». *Bulletin d'Histoire politique*, vol. 12, n° 2, p. 117-128.

Santerre, Lise (2009). *Défi « formation » : stratégie de recherche et de transfert de connaissances pour favoriser le développement de l'éducation des adultes et de la formation continue*. Québec : Conseil de la science et de la technologie, 47 p.

Saysset, Valérie (2007). *Des jeunes en chemin vers la formation professionnelle : parcours et motivations*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 47 p.

Secrétariat à la jeunesse (1999). *Parfaire le savoir et la formation : rapport du Chantier*. Le Sommet du Québec et de la jeunesse. Québec : Le Secrétariat, 82 p.

Secrétariat à la jeunesse (2001). *La jeunesse au cœur du Québec. Politique québécoise de la jeunesse*. Québec : Le secrétariat, 67 p. http://www.jeunes.gouv.qc.ca/publications/politique-jeune.pdf (consulté le 24 septembre 2009).

Statistique Canada (2007). *Revue chronologique de la population active*. N° de catalogue 71F0004XCB. Ottawa : Statistique Canada.

Statistique Canada (2009). *Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale*. Ottawa : Statistique Canada ; Conseil des ministres de l'Éducation, 104 p.

Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada (2001). *Un rapport sur l'éducation et la formation des adultes au Canada : apprentissage et réussite*. Ottawa : Statistique Canada, 104 p.

Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada (2004). *Travail et formation : premiers résultats de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes de 2003*. Éducation, compétences et apprentissage. Documents de recherche. Ottawa : Statistique Canada, 66 p.

Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada (2005). *Miser sur nos compétences : résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes 2003*. Ottawa : Statistique Canada, 246 p.

Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada (2009). *L'apprentissage à vie chez les Canadiens de 18 à 64 ans : premiers résultats de l'Enquête sur l'accès et le soutien à l'éducation et à la formation de 2008*. Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation. Ottawa : Statistique Canada, 77 p.

Thomazet, Serge (2006). « De l'intégration à l'inclusion : une nouvelle étape dans le processus de normalisation de l'école ». *Le Français Aujourd'hui*, n° 152, p. 19-27.

Thomazet, Serge (2008). « L'intégration scolaire a des limites, pas l'école inclusive ! ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 1, p. 123-139.

Turgeon, Jocelyn, Louise Bourque et Danielle Thibeault (2007). *Une histoire de l'éducation des adultes : apprendre tout au long de la vie*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 123 p.

Verrette, Michel (2002). *L'alphabétisation au Québec 1660-1990 : en marche vers la modernité culturelle*. Sillery, Québec : Septentrion, 192 p.

Vienneau, Raymond (2004). « Impact de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social ». Dans Nadia Rousseau et Stéphanie Bélanger (dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 123-152.

Zeman, Klarka, Tamara Knighton et Patrick Bussière (2004). *Aperçu des cheminements liés aux études et au marché du travail des jeunes Canadiens de 20 à 22 ans*. Ottawa : Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada, 43 p.

AUTRES RÉFÉRENCES

Bernier, Pierre et Benoît Rigaud (2009). « Le contexte et les enjeux de la gouvernance autochtone au Québec ». *Télescope*, vol. 15, n° 3, automne 2009, p. 1-13.

Charbonneau, Johanne (2006). « Réversibilités et parcours scolaires au Québec ». *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 120, p. 111-132.

Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2004). *À la hauteur : résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE : la performance des jeunes du Canada en sciences, en lecture et en mathématiques*. Premiers résultats de 2006 pour les canadiens de 15 ans. Ottawa : Ressources humaines et Développement social Canada, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et Statistique Canada, 111 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Sainte-Foy : Le Conseil, 116 p.

Chenard, Pierre, Eric Francoeur et Pierre Doray (2009). *Les transitions scolaires dans l'enseignement postsecondaire : formes et impacts sur les carrières étudiantes*. Note de recherche. Montréal : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, Université du Québec à Montréal, 18 p.

Drolet, Marie (2005). *Participation aux études postsecondaires au Canada : le rôle du revenu et du niveau de scolarité des parents a-t-il évolué au cours des années 1990 ?* Document de recherche. Ottawa : Statistique Canada, 51 p:

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2004). *TIMSS 2003 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science at the Fourth and Eight Grade*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 455 p.

Larose, François (1986). « Perspectives de développement des services universitaires sur le terrain en milieux algonquins et développement pédagogique communautaire ». *The Canadian Journal of Native Studies*, vol. 1, no. 6, p. 181-195.

Lavoie, Nathalie et autres (dir.) (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*. Rapport de recherche. Rimouski, Québec : Éditions Appropriation, 316 p. http://www.bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/2005_04_0004.pdf (consulté le 14 septembre 2009).

Lepage, Pierre (2009). *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*. Québec : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 88 p.

Ministère de la santé et des services sociaux du Québec, *Registres des bénéficiaires Cris, Inuits et Naskapis de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois et de la Convention du Nord-Est québécois*, 31 janvier 2007.

Ministère de l'éducation (1994-2004). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : Le Ministère, 11 v.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2008). *Statistiques de l'éducation : enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Édition 2008. Québec : Le Ministère, 268 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2002). « Indicateurs de cheminement des étudiantes et des étudiants inscrits au baccalauréat dans les universités québécoises ». *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 23, avril, 16 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2003a). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé*. Québec : Le Ministère, 34 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2003b). « Cheminement scolaire : du collégial à l'université ». *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 28, juin, 12 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2004). *La réussite des garçons : des constats à mettre en perspective*. Rapport synthèse. Québec : Le Ministère, 26 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2005). *État de la formation de base des adultes au Québec*. Québec : Le Ministère, 105 p. http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/formationgenerale/pdf/41-3032.pdf (consulté le 15 septembre 2009.)

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2007a). *Des jeunes en chemin vers la formation professionnelle : parcours et motivations*. Québec : Le Ministère, 47 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2007b). *Décrochage et retard scolaires : caractéristiques des élèves à l'âge de 15 ans : analyse des données québécoises recueillies dans le cadre du projet PISA/EJET*. Rapport d'étude. Québec : Le Ministère, 64 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2008a). *L'effectif scolaire des établissements d'enseignement collégial*. Québec : Le Ministère. http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Stat_det/coll_eff.htm (consulté le 18 octobre 2009).

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2008b). *Enquêtes Relances*. Québec : Le Ministère. http://www.mels.gouv.qc.ca/Relance/Relance.htm (consulté le 18 octobre 2009).

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2008c). « Étude exploratoire du cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration : cohorte de 1994-1995 des élèves du secondaire ». *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 34, janvier, 19 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2008d). *Indicateurs nationaux des commissions scolaires et données par établissement*. Québec : Le Ministère.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2008e). *Programme pancanadien d'évaluation du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) PPCE 2007 : résultats obtenus par les élèves québécois de 13 ans*. Québec : Le Ministère, 24 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2009a). *Portrait socio-économique des familles*, Québec : Le Ministère, 28 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2009b). *Résultats aux épreuves uniques de juin 2008 et diplomation*. Québec : Le Ministère, 97 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2009c). *Soutenir la réussite éducative des Autochtones à l'enseignement supérieur*. Présentation lors du colloque tenu à l'UQAT. http://www.uquebec.ca/capres/Animation-09-10/Colloque-UQAT/Ginette_Dion_MELS.pdf (consulté le 18 octobre 2009).

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2005-2009). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : Le Ministère, 5 v.

Ministère des affaires indiennes et du Nord canadien (2007). *Registre des Indiens*, 31 décembre 2007.

Organisation de coopération et de développement économiques (1998-2007). *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE, 10 v.

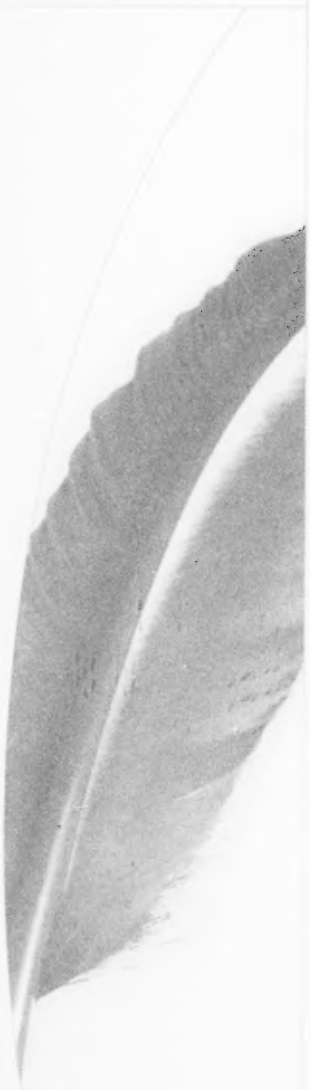
Perron, Michel (2009). *Les disparités sociogéographiques des parcours scolaires : tendances québécoises et régionales révélées par les méthodes d'écologie sociale*. Colloque CAPRES-ACFAS, Ottawa, 14 mai 2009.

Presseau, Annie et autres (2006). *Contribution à la compréhension du cheminement et de l'expérience scolaires des jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires*. Rapport de recherche final soumis au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC). Montréal : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, Tome 1, 271 p.

Ressources humaines et développement des compétences Canada (2008). *Le faible revenu au Canada de 2000 à 2006 selon la mesure du panier de consommation*. Ottawa : RHDCC, 81 p.

Sarrazin, Robert (1994). « Bilinguisme et biculturalisme chez les Atikamekw ». *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 2, n° 19, p. 165-181.

Sharpe, Andrew et Jean-Francois Arsenault (2010). *Investing in Aboriginal Education in Canada: An Economic Perspective*. Ottawa: Centre d'étude des niveaux de vie, 29 p.



MEMBRES DU COMITÉ DU RAPPORT SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION DE 2010

PRÉSIDENT

J. Kenneth ROBERTSON
Membre du Conseil supérieur de l'éducation
Directeur général
Champlain Regional College

MEMBRES

Jean BERNATCHEZ
Professeur
Département des sciences de l'éducation
Groupe de recherche Apprentissage et socialisation
Université du Québec à Rimouski

Ana GAVRANCIC
Étudiante au troisième cycle
Département de psychologie
Université de Sherbrooke

France JUTRAS
Professeure
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Édouard MALENFANT
Directeur général
Externat Saint-Jean-Eudes

Denis MÉNARD
Directeur (à la retraite)
Groupe Développement et Partenariat
Cégep de Saint-Jérôme

Diane MIRON
Parent
Ex-présidente
Fédération des comités de parents du Québec

Bonnie MITCHELL
Directrice d'école primaire
Commission scolaire New Frontiers,
École primaire St-Willibrord et centre d'apprentissage communautaire

Christian PAYEUR
Directeur général Fondation Monique-Fitz-Back

Nicole ROUILLIER
Directrice générale
Cégep Marie-Victorin

Nancy TURCOT-LEFORT
Coordonnatrice des services complémentaires (à la retraite)

Marc TURGEON
Professeur
Faculté des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal

Suzanne VEILLETTE
Chercheure
Groupe ÉCOBES
Cégep de Jonquière

Suzanne MAINVILLE
Coordonnatrice du Comité

MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION*

PRÉSIDENTE
Nicole BOUTIN

MEMBRES

Diane ARSENAULT
Directrice générale
Commission scolaire des Îles

Rachida AZDOUZ
Vice-doyenne
Faculté d'éducation permanente
Université de Montréal

Claire BERGERON
Parent
Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

David D'ARRISSO
Étudiant
Doctorat en administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Pierre DORAY
Professeur
Centre interuniversitaire de recherche
sur la science et la technologie
Université du Québec à Montréal

Danielle GAGNON
Enseignante au secondaire
École Pointe-Lévy
Commission scolaire des Navigateurs

Keith W. HENDERSON
Directeur général (à la retraite)
Cégep John Abbott

Amir IBRAHIM
Coordonnateur des services éducatifs
et responsable de la sanction des études
(à la retraite)
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Claire LAPOINTE
Professeure
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Édouard MALENFANT
Directeur général
Externat Saint-Jean-Eudes

Linda MÉCHALY
Directrice
École Murielle-Dumont
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Louise MILLETTE
Directrice
Département des génies
civil, géologique et des mines
École Polytechnique de Montréal

Louise PARADIS
Cadre
Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

Bernard ROBAIRE
Professeur
Département de pharmacologie
et de thérapeutique
Faculté de médecine
Université McGill

J. Kenneth ROBERTSON
Directeur général
Champlain Regional College

Édouard STACO
Parent
Directeur des ressources technologiques
Cégep de Saint-Laurent

Amine TEHAMI
Cadre
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Claire VENDRAMINI
Enseignante au préscolaire
École Saint-André
Commission scolaire de l'Énergie

Alain VÉZINA
Directeur général adjoint
Commission scolaire des Affluents

MEMBRE ADJOINT D'OFFICE
Jean TREMBLAY
Directeur général des politiques, de la recherche
et de la planification stratégique
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

SECRÉTAIRE GÉNÉRALE
Josée TURCOTTE

* Au moment de l'adoption du rapport

Édité par le Conseil supérieur de l'éducation
1175, avenue Lavigerie, bureau 180, Québec (Québec) G1V 5B2
Tél. : 418 643-3850
www.cse.gouv.qc.ca

Conseil supérieur
de l'éducation
Québec

50-0192